



# Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe

Lecciones desde México y Chile



# Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe

Lecciones desde México y Chile

**Título:**

Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe.  
Lecciones desde México y Chile

**Depósito legal:** DC2018001397

**ISBN:** 978-980-422-098-2

**Editor:** CAF

Vicepresidencia de Desarrollo Sostenible  
Julián Suárez, Vicepresidente Corporativo

**Coordinación del proyecto:**

Cecilia Llambí, Dirección de Proyectos de Desarrollo Social, Región Sur

**Autores:**

Kimberly Josephson, Results For Development  
Robert Francis, Results For Development  
Shubha Jayaram, Results For Development

**Asesora Senior:**

Ana María Arraigada

Esta publicación contó con los aportes significativos de Ricardo Vernon y Estela Rivero de Investigación en Salud y Demografía (INSAD) en México, Eduardo Candia y Daniela Barrera en Chile, quienes contribuyeron con la visión contextual y la investigación de los casos de estudio. De igual forma, el equipo CAF integrado por Cecilia Llambí, Elena Cardona, Ricardo Estrada, Lucila Berniell, Bibiam Díaz y Dinorah Singer contribuyó con la revisión de este estudio. Finalmente, se agradece a todas las personas que voluntariamente dieron su tiempo para participar en entrevistas y grupos focales para compartir su conocimiento, experiencia e ideas para promover la permanencia y culminación de la educación media.

**Diseño gráfico:**

Estudio Bilder / Buenos Aires

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la posición oficial de CAF.

La versión digital de este libro se encuentra en: [scioteca.caf.com](http://scioteca.caf.com)

© 2018 Corporación Andina de Fomento Todos los derechos reservados

# Índice

Abreviaturas	6
Prólogo	7
<b>Resumen ejecutivo</b>	<b>8</b>
<b>01 Introducción</b>	<b>17</b>
<b>02 Metodología</b>	<b>21</b>
Identificación de los factores de desvinculación escolar y selección de estudios de caso	21
Recopilación de datos a nivel regional y dentro del país	22
Limitaciones	23
<b>03 Revisión de la literatura</b>	<b>27</b>
Factores de desvinculación endógenos y soluciones potenciales	29
Factores de desvinculación exógenos y soluciones potenciales	32
<b>04 México</b>	<b>37</b>
Contexto nacional	37
Revisión de la educación secundaria superior en México	41
Construye T	46
Yo No Abandono	50
Hallazgos	54
<b>05 Chile</b>	<b>61</b>
Contexto nacional	61
Resumen de la educación secundaria en Chile	64
Sistema de focalización de JUNAEB	68
Aquí Presente	71
Hallazgos	76
<b>06 Discusión y recomendaciones</b>	<b>83</b>
Conclusión	92
<b>07 Referencias</b>	<b>95</b>
<b>08 Anexos</b>	<b>107</b>
Anexo 1	107
Anexo 2	108

# Abreviaturas

<b>ABCs</b>	( <i>Attendance, behavior, and course-based performance</i> ) Asistencia, conducta y desempeño en el curso
<b>ABE</b>	Aulas de Bien Estar
<b>BARE</b>	Beca de Apoyo a la Retención Escolar
<b>CCT</b>	( <i>Conditional cash transfer</i> ) Transferencia monetaria condicionada
<b>CORE</b>	Consejo Regional Metropolitano
<b>EWS</b>	( <i>Early Warning System</i> ) Sistema de alerta temprana
<b>JUNAEB</b>	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
<b>LAC</b>	Latinoamérica y el Caribe
<b>LPT</b>	Liceos para Todos
<b>MINEDUC</b>	Ministerio de Educación de Chile
<b>NiNi</b>	Ni estudian, ni trabajan
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>ONG</b>	Organismo no gubernamental
<b>OSC</b>	Organismo de la sociedad civil
<b>PARE</b>	Programa de Apoyo a la Retención Escolar
<b>PBI</b>	Producto Bruto Interno
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>RCT</b>	( <i>Randomized controlled trial</i> ) Experimento aleatorio controlado
<b>SEMS</b>	Subsecretaría de Educación Media Superior
<b>SENAME</b>	<i>Servicio Nacional de Menores</i>
<b>SENDA</b>	Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol
<b>SEP</b>	Subvención Escolar Preferencial
<b>SEREMI</b>	Secretaría Regional Ministerial
<b>SINAE</b>	Sistema Nacional de Asignación con Equidad
<b>SPR</b>	Subvención Pro-Retención

# Prólogo

En América Latina y el Caribe cada vez más estudiantes inician la educación media, pero muchos de ellos no la completan y en consecuencia nunca se gradúan. A pesar de que 90 % de los niños de la región concluye la primaria y comienza la educación secundaria, solo el 59 % completa la secundaria superior (UNESCO, 2017; UIS, n.d.). Frecuentemente, muchos jóvenes no se sienten apoyados en sus escuelas, no aprenden lo suficiente y no visualizan como la educación que reciben los prepara para el futuro. Fuera de las escuelas, el embarazo adolescente y altos niveles de pobreza continúan siendo obstáculos importantes para que los jóvenes logren transitar con éxito la educación media.

Estos obstáculos afectan la permanencia de los jóvenes en las escuelas, lo cual conlleva significativas implicaciones para el resto de sus vidas: los jóvenes que no culminan la escuela secundaria suelen tener menores ingresos, tienen menores probabilidades de conseguir y mantener un trabajo, a la vez que son más propensos a consumir sustancias ilícitas o a involucrarse en actividades delictivas. Visto desde una perspectiva macro, la desvinculación escolar temprana tiene importantes implicaciones a corto y mediano plazo, ya que afecta la generación de una fuerza de trabajo productiva, que cuente con el acervo de competencias necesario para impulsar y sostener el crecimiento económico de la región.

El estudio **Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe** explora las causas de la desvinculación escolar, e investiga las políticas específicas que han funcionado en Chile y México para mantener estudiando a jóvenes en condición de riesgo y vulnerabilidad. Particularmente, el estudio busca entender las diferentes razones por las cuales hombres y mujeres abandonan la escuela y si las intervenciones para prevenir la desvinculación escolar son sensibles a esas diferencias. A través de una revisión profunda de la evidencia, entrevistas a expertos y el estudio de los casos de cada país, se intenta responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principales factores que contribuyen a la desvinculación escolar y como estos difieren según género?
- ¿Cuáles políticas y programas educativos han funcionado en la región para promover la permanencia y culminación de la educación media?
- ¿Cómo afecta el contexto institucional al diseño e implementación de estrategias exitosas de promoción de la permanencia escolar?

A través del estudio de cuatro iniciativas prometedoras de Chile y México se logró explorar estrategias para identificar jóvenes en riesgo de desvinculación escolar, apoyar a maestros y líderes dentro de las escuelas e impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Basado en la información recogida y analizada, el estudio ofrece recomendaciones para los tomadores de decisión y hacedores de política de la región que pueden tenerse en cuenta al momento de diseñar e implementar estrategias coherentes y efectivas para la promoción de la permanencia y culminación escolar. Incorporar una perspectiva de género en el diseño de las intervenciones, mejorar la coordinación entre distintas iniciativas aplicadas en las escuelas y que son complementarias entre ellas, generar sistemas de alerta temprana eficientes, son algunas de las recomendaciones que se obtienen de las experiencias estudiadas, que también aplican para el resto de América Latina.

Para CAF – banco de desarrollo de América Latina y para *Results for Development* (R4D) es un honor presentar los resultados de este estudio, que surge como consecuencia de una cercana colaboración y trabajo en equipo. El estudio se enmarca dentro de las acciones que CAF promueve para contribuir a los ejes estratégicos de su Agenda Educativa 2017-2022, de aumentar el acceso y la culminación de la educación media y de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación, para contribuir a que todos los niños y jóvenes adquieran las habilidades necesarias para la vida y el trabajo en el siglo XXI.

Esta publicación se hizo posible gracias al conocimiento de ambas organizaciones en temas de habilidades y empleabilidad de jóvenes, y se apalanca en el liderazgo regional de CAF y la vasta experiencia de R4D conduciendo investigaciones y análisis orientado a la acción. Esperamos que estos resultados y recomendaciones constituyan insumos para guiar e influir sobre hacedores de política, investigadores y ejecutores que trabajan para lograr una educación media universal en América Latina y el Caribe.

Julián Suárez Migliozi  
Vicepresidente Corporativo de Desarrollo Sostenible  
CAF – banco de desarrollo de América Latina

Gina Lagomarsino  
Presidente y CEO  
Results for Development

# Resumen ejecutivo

La mayoría de los países en América Latina y el Caribe han alcanzado la meta de la educación primaria universal y han logrado avances significativos durante los últimos 25 años en lo que se refiere al acceso a la educación secundaria. Actualmente más del 90 % de los niños (96 % y 94 % de las niñas) logran realizar con éxito su transición de la educación primaria a la secundaria y casi 80 % logra completar su primer ciclo de educación secundaria (UNESCO, 2017a). Sin embargo, a pesar de ser obligatoria en varios países de la región, la tasa de finalización de la educación secundaria superior es de tan solo de 59 % y varía significativamente por país, al igual que por género (Instituto de Estadística de la UNESCO, s.f.). Las mujeres jóvenes continúan exhibiendo mayores índices a la hora de completar la escuela secundaria, en comparación con los varones jóvenes y la brecha entre ambos grupos se amplió entre 1990 y 2010, pasando de 6 % a 9 % (Bassi et al., 2013). El alto índice de desvinculación de la escuela secundaria es preocupante y tiene importantes implicaciones a nivel económico para la región a corto y mediano plazo. Los estudiantes que abandonan la escuela pueden no lograr obtener las destrezas suficientes para contribuir productivamente al desarrollo de la economía y presentan una mayor tendencia a cometer actos delictivos y de violencia, así como una mayor tendencia al consumo abusivo de sustancias y a una actividad sexual de riesgo, los cuales pueden representar amenazas a su bienestar individual y al crecimiento económico de sus países (Adelman & Székely, 2016; Cunningham et al., 2008; Kattan & Székely, 2015).

El presente estudio explora varias lecciones sobre cómo reducir las tasas de desvinculación de la escuela secundaria en México y Chile y ofrece recomendaciones para hacer frente a este desafío por parte de los tomadores de decisiones de la región. El análisis utiliza investigación tanto primaria como secundaria. Comienza con una revisión de la literatura para identificar los factores endógenos y exógenos que contribuyen a la desvinculación escolar y presenta evidencia con respecto a varios enfoques implementados como respuesta por los sistemas educativos de la región. Se seleccionaron cuatro iniciativas que se implementan actualmente para contrarrestar la desvinculación escolar a efectos de realizar los estudios de caso: el programa Construye T y El Movimiento Contra el Abandono Escolar, Yo No Abandono en México y un sistema nacional de focalización de políticas y programas, y el programa Aquí Presente de Chile. Mediante una revisión documental, entrevistas en profundidad y discusiones de grupos focales con más de 75 partes interesadas de Chile y México, se analizaron cómo los factores contextuales, metodológicos e institucionales contribuyen tanto al éxito como a los desafíos a la hora de abordar la desvinculación escolar. Con base en el análisis, este informe ofrece lecciones y recomendaciones a los tomadores de decisiones y a los profesionales (incluyendo hacedores de políticas, aliados para el desarrollo e implementadores) que trabajan para reducir la desvinculación escolar en la región. Estas incluyen una exploración de cómo las respuestas de los países pueden adoptar un enfoque sensible al género o transformador del género.<sup>1</sup>

---

1 Los enfoques **sensibles al género** reconocen las diferentes realidades que los jóvenes deben enfrentar en función de su género, pero pueden no adoptar medidas concretas para responder adecuadamente. Los enfoques **transformadores de género** van más allá y buscan transformar las prácticas institucionales y sociales o las normas culturales en un esfuerzo por promover una mayor equidad de género (Barker & Aguayo, 2012).

Además, se incluye un resumen de los resultados clave obtenidos para México y Chile. El informe completo incluye más detalles sobre los programas estudiados y los hallazgos de estos estudios de caso.

## México: Construye T y Yo No Abandono

México tiene una tasa de transición casi universal de primaria a la educación secundaria básica y casi el 90 % de los estudiantes logra completar dicho ciclo de enseñanza.<sup>2,3</sup> Los elevados índices de desvinculación en el ciclo superior de enseñanza secundaria representan el obstáculo más importante para completar la educación obligatoria en México: 15 % de los jóvenes abandonan cada año al llegar a este nivel, siendo los hombres quienes tienen más probabilidad de abandonar en comparación con las mujeres (17 % y 14 % respectivamente) (INEE, 2017). En la década pasada se intentaron implementar varias reformas con el objetivo de fortalecer el ciclo de educación obligatoria (el cual incluye, desde 2012, la escuela secundaria superior), culminando dichos esfuerzos con la reciente introducción de un nuevo modelo educativo en el año 2017, el cual procura modificar algunas prácticas pedagógicas obsoletas y hacer que los contenidos educativos sean más atractivos y relevantes.

Construye T es un programa supervisado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), comenzó como un programa de prevención de riesgos en el año 2007 y desde entonces ha sido sometido a evaluaciones de proceso e impacto que lo han alentado a modificar su modelo para aumentar su efectividad y relevancia. Construye T ha evolucionado significativamente durante la década pasada y actualmente es un programa curricular nacional, implementado a través del nuevo modelo educativo que capacita a directores y maestros de escuela para que desarrollen las destrezas socioemocionales de los estudiantes de manera tal que puedan afrontar con éxito desafíos académicos y personales. Al momento de este estudio, Construye T ha beneficiado a más de 4.000 escuelas y aspira cubrir la totalidad de las escuelas secundarias públicas de ciclo superior.<sup>4</sup>

Por su parte, Yo No Abandono es una estrategia amplia y flexible a escala nacional que alienta y apoya a las escuelas, y especialmente, a los directores de escuelas, para que prevengan la desvinculación escolar y puedan responder a este fenómeno. Las escuelas reciben un conjunto de manuales que ofrecen orientación sobre 12 acciones sugeridas para promover la retención (incluyendo la comunicación con los padres, tutorías, la promoción de mejores hábitos de estudio y la mejora del proceso de toma de decisiones por los estudiantes), con la posibilidad de adaptar las actividades a los contextos de los diferentes estados y sistemas escolares. Esta estrategia es supervisada por la SEMS y alcanza a todas las escuelas públicas secundarias de ciclo superior.

## Lecciones claves de México

Las actitudes y los comportamientos con respecto a la desvinculación escolar están evolucionando y se ha producido un cambio en la forma en la cual el sistema educativo de México percibe la desvinculación escolar, pasando de considerarlo un comportamiento de riesgo a verlo como un síntoma de la necesidad de cambios más amplios dentro de las escuelas secundarias. En lugar de centrarse únicamente en los estudiantes en situación de riesgo o en los jóvenes vulnerables, Construye T y Yo No Abandono adoptan enfoques más amplios y positivos. Al mismo tiempo, las becas y otros apoyos financieros a los estudiantes de bajos ingresos siguen siendo un complemento importante a las soluciones a nivel escolar para abordar el tema de la retención, tomando

---

2 Tanto la tasa de transición al ciclo básico de secundaria como las tasas de finalización del ciclo básico de secundaria han alcanzado una paridad casi total en cuanto al género. En 2014 la tasa de transición de primaria al ciclo básico de secundaria fue de 96 % para las niñas y de 97 % para los niños, mientras que la tasa de finalización del ciclo básico de secundaria fue de 86 % y 85 % respectivamente (UNESCO, 2017a).

3 Luego de completar el ciclo básico de secundaria, los estudiantes deben rendir un examen nacional de ingreso al ciclo superior de secundaria. Si bien en términos reales los estudiantes no pierden ni aprueban este examen y a todos se les garantiza un lugar en una escuela pública, los subsistemas escolares individuales determinan qué puntajes son admisibles (Ceneval, 2016).

4 Hay más de 11.000 escuelas secundarias de ciclo superior públicas en México, que emplean a 200.000 maestros y atienden a más de cuatro millones de estudiantes (INEE, 2017).

en cuenta que la pobreza todavía representa un obstáculo significativo para que los estudiantes puedan completar el ciclo de enseñanza secundaria superior.<sup>5</sup>

A pesar de que en México existe un fuerte discurso a nivel de políticas acerca de la importancia de la igualdad de género, un análisis del diseño y la implementación de ambas iniciativas revela que ni el diseño ni la implementación toman en cuenta intencionalmente el género. De modo similar, los funcionarios del sistema educativo y los actores escolares se han esforzado por identificar maneras en las cuales poder responder a las diferentes necesidades de los hombres y mujeres jóvenes con respecto al abordaje de la desvinculación escolar, resaltándose como barreras clave las normas culturales y los roles de género tradicionales, especialmente en las comunidades rurales.

Las escuelas implementan ambas iniciativas de manera inconsistente, seleccionando ciertas actividades o herramientas según lo estiman adecuado, en parte debido a la sobrecarga del personal de las escuelas, la variación inherente entre los diversos sistemas escolares y la coordinación limitada a escala nacional. Tanto Construye T como Yo No Abandono comenzaron también como iniciativas a gran escala: ninguno llevó a cabo una prueba rigurosa de la implementación y la efectividad de las actividades del programa, lo cual complicó su capacidad para ampliarse de manera eficaz.

Los resultados revelan que la presencia de referentes a nivel del estado puede mejorar la implementación y sustentabilidad de las iniciativas mejorando la coordinación y comunicación entre los funcionarios del Estado, generando aprobación de parte de los representantes del subsistema<sup>6</sup> asegurando que los recursos y la atención se dirijan suficientemente a las actividades apropiadas. Los referentes a en la escuela (autodesignados o seleccionados por el programa en forma intencional) pueden ayudar a generar responsabilidad local sobre estas iniciativas, la cual puede estimular una implementación más intensiva y crear una mayor probabilidad de sustentabilidad. La presencia de referentes eficaces y comprometidos es un factor clave de éxito.

Por último, lograr la participación de los padres<sup>7</sup> continúa siendo un desafío para los actores escolares en lo que respecta a reducir la desvinculación escolar. Con frecuencia no se explicita a quién corresponde la responsabilidad principal de comunicarse con los padres. Generalmente los maestros están demasiado ocupados para realizar esta tarea y, si bien los orientadores pueden ocuparse de ello en algunas escuelas pequeñas, la tarea puede resultar desafiante en escuelas muy grandes donde hay miles de familias y tan solo uno o dos orientadores escolares.

## Chile: sistema de alerta temprana y focalización de políticas de JUNAEB y Aquí Presente

Chile ha logrado avances notables en la mejora del acceso y en los índices de finalización de la escuela secundaria para todos los estudiantes. Entre 1990 y 2013 el porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años que había completado la educación secundaria se elevó de 54 % a 85 % (JUNAEB, 2015). Un hecho importante a destacar es que los mayores avances en cuanto a matriculación durante este período fueron experimentados por los grupos de menores ingresos. Sin embargo, los jóvenes económica y socialmente vulnerables aún padecen tasas de repetición escolar y de desvinculación temprana mucho más elevadas. Por ello, el gobierno chileno ha implementado políticas y programas con el objetivo de ampliar los recursos a las escuelas y estudiantes más vulnerables. Por ejemplo, las iniciativas orientadas a la equidad ofrecen un importante finan-

---

5 En toda la región la pobreza y la extrema pobreza interactúan con el género y tienden a afectar a las mujeres más que a los hombres (CEPAL, s.f.).

6 Los subsistemas son conglomerados administrativos o cadenas de escuelas públicas que pueden estar financiados por el gobierno federal, los gobiernos estatales o las universidades públicas autónomas. Los subsistemas han tenido históricamente una independencia significativa en la manera como administran las escuelas individuales. Los directores de los subsistemas desempeñan un rol clave dentro del sistema educativo y cada subsistema puede tener su propio plan de estudios y estructura de gobierno.

7 En todo este informe utilizamos el término "padres" para abarcar ampliamente el rol del primer cuidador. Reconocemos que otros miembros del hogar de un estudiante, como los abuelos, también pueden desempeñar esta función fundamental.

ciamiento a las escuelas con base en la inscripción de estudiantes vulnerables. Como en el caso de México, las estudiantes mujeres tienen más probabilidad de completar la secundaria que los estudiantes varones (88 % y 82 % respectivamente) (CEN, 2014; JUNAEB, 2014).

El sistema de alerta temprana y focalización de políticas a escala nacional es implementado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), un organismo nacional que administra una amplia variedad de becas y programas de asistencia escolar. JUNAEB utiliza un índice basado en equidad que mide la vulnerabilidad de los estudiantes y escuelas a efectos de asignar las becas y otras intervenciones. Este asigna estudiantes a tres niveles de vulnerabilidad, con un conjunto de programas e intervenciones dirigidos a ellos según lo que corresponda, entre los cuales se incluye un programa de becas y uno de apoyo psicosocial, ambos con el objetivo de mejorar la retención.

Aquí Presente, en cambio, es un programa subnacional centrado en la detección y prevención de la desvinculación escolar, la mejora del entorno escolar y la colaboración con las redes comunitarias. Aquí Presente fue inicialmente un programa piloto en 52 escuelas de la región metropolitana de Santiago entre 2015 y 2016. Se asignó un par de profesionales psicosociales (un psicólogo y un profesional con formación en trabajo social, educación o sociología) a cada escuela para implementar el programa a tiempo completo. Una evaluación del programa Aquí Presente del año 2015 encontró cierto impacto positivo y determinó que los estudiantes a quienes estaba dirigido habían aumentado su asistencia un promedio de 10 %. Sin embargo, esta evaluación tenía algunas limitaciones. En 2017 el programa se convirtió en Aulas de Bien Estar, una iniciativa multisectorial para la administración y la toma de decisiones diseñada para ayudar a los municipios y a las escuelas a elegir entre diferentes intervenciones existentes para implementar los programas que mejor se adecuaban a sus necesidades. No obstante, según este modelo, las escuelas que optan por implementar Aquí Presente no reciben recursos adicionales para su implementación.

## Lecciones clave de Chile

Como en México, la desvinculación escolar en Chile se ve cada vez más como un síntoma de desafíos sistémicos más amplios y las intervenciones se centran cada vez más en mejorar los entornos escolares y en abordar los múltiples factores relacionados con la desvinculación escolar. El personal tanto de JUNAEB como de Aquí Presente también reconoce que los jóvenes de ambos sexos abandonan tempranamente la escuela por motivos diferentes y enfatiza la importancia de la sensibilidad de género en la reducción de la tasa de desvinculación. Sin embargo, ninguno de los dos programas toma en cuenta el género en su diseño, su implementación ni su evaluación.

Nuestras consultas también revelaron que, a nivel nacional, no existe suficiente comunicación entre los diferentes departamentos del Ministerio de Educación, ni entre un ministerio y otro, lo cual ha dado como resultado la implementación de programas separados que ofrecen apoyos psicosociales similares a los estudiantes para reducir la tasa de desvinculación. Ello se suma a una multitud de actores y programas que intervienen en las escuelas, los cuales abruma a los administradores escolares, quienes no poseen los recursos humanos ni financieros suficientes para navegar e implementar todos estos recursos de forma eficiente.

Los estudios de caso resaltan las diferentes estrategias utilizadas por diferentes sistemas de alerta temprana para identificar a los estudiantes en situación de riesgo. Aquí Presente y JUNAEB utilizan diferentes variables y fuentes de datos y sus enfoques diferenciados tienen importantes implicancias en términos de costo, índices de respuesta y escalabilidad. Aquí Presente puede responder rápidamente a las necesidades de los estudiantes, no solo en identificar cuándo un estudiante está en situación de riesgo, sino que es capaz de comprender el por qué y de desarrollar una respuesta personalizada. En contraste, JUNAEB se muestra incapaz de responder rápidamente a circunstancias cambiantes que afectan a los estudiantes, si bien se encuentra mejor posicionada a escala nacional para identificar con antelación a los estudiantes que tienen riesgo de abandonar y de asignar recursos e intervenciones para mitigar su riesgo.

Por último, en la estructura de gobernanza educativa actual de Chile, en el que los municipios administran escuelas con un grado de autonomía considerable con respecto al gobierno nacional, la calidad de "foráneos" de los profesionales psicosociales

de Aquí Presente generó un clima inicial de desconfianza entre los maestros y el personal.<sup>8</sup> Finalmente, sin embargo, esta perspectiva externa les permitió generar cambios radicales y una mayor laxitud para expresarse y actuar libremente en comparación con otros actores escolares. La eficacia de Aquí Presente también se atribuyó a que estos profesionales se desempeñaban a tiempo completo, teniendo como única tarea la reducción del abandono escolar y la mejora de las condiciones escolares. Con la transición en el 2017 de Aquí Presente a Aulas de Bien Estar, aún queda por verse si las municipalidades y escuelas utilizarán los recursos existentes para contratar un personal comprometido de manera similar.

## Recomendaciones

Reflexionando sobre éxitos y desafíos comunes en ambos países, ofrecemos recomendaciones que los tomadores de decisiones de la región podrán tomar en cuenta a la hora de diseñar, implementar, evaluar, financiar o apoyar de otro modo una iniciativa para mejorar la retención en las escuelas secundarias o para transformar ampliamente la educación secundaria. Nuestro estudio ha resaltao un importante déficit en la atención que los programas de reducción de la desvinculación escolar prestan al tema del género. Por consiguiente, a lo largo de nuestra discusión, destacamos varias maneras en las cuales adoptar un enfoque sensible al género o transformador de género.

Los estudios de caso de México y Chile también resaltan diferentes enfoques con respecto a la escalabilidad. Si bien los estudios de caso no se materializaron en torno a una vía cohesiva y recomendable hacia la escalabilidad, sí demostraron la importancia de un conjunto de factores posibilitadores: alianzas de alto nivel para alinear y coordinar iniciativas, sistemas para obtener datos de estudiantes y programas y poner en movimiento una respuesta adecuada, suficiente financiamiento y recursos para apoyar la implementación a nivel de escuelas y prácticas a nivel de escuela y de aula que apoyen la integración de actividades de nuevos programas. Finalmente, observamos una tensión entre los roles del gobierno central y la autonomía de los líderes escolares locales. Si bien sugerimos varias maneras de fortalecer ambos, la relevancia y la capacidad de aplicar estas recomendaciones dependerán de las estructuras de gobierno de un país y del equilibrio de poder entre las autoridades centrales y locales.

Nuestras recomendaciones abarcan cinco temas: la calidad de los entornos de aprendizaje, enfoques inclusivos y participativos, datos y focalización, coordinación e inversión en capacidad escolar.

### 1. Calidad de los entornos de aprendizaje

- **Mejora del entorno escolar para promover un sentido de pertenencia.** Las escuelas y salones de clase se ubican al centro tanto del problema de la desvinculación escolar como de su solución. Los esfuerzos de reducción de la tasa de desvinculación deben enfocarse en hacer que las escuelas sean más inclusivas y respondan a las necesidades diversas de los estudiantes, lo cual requiere una identificación de estas necesidades y flexibilidad en cuanto a cómo responder. Dentro de las estrategias potenciales para mejorar el entorno escolar se incluye el desarrollo de los planes de mejora escolar, capacitación en concientización dirigida a los maestros (incluyendo con respecto al género), asegurarse de que los estudiantes en situación de riesgo reciban atención individualizada y agrupamiento de estudiantes que enfrentan desafíos semejantes, a la vez que ofrecimiento a estos estudiantes de apoyos focalizados.
- **Mejora de la relevancia del currículum y de la calidad de la pedagogía para aumentar el atractivo de la educación con respecto a la alternativa de ingresar al mercado laboral.** En el largo plazo, los planes curriculares y la pedagogía pueden fortalecerse y puede aumentar su relevancia para los jóvenes (por ejemplo, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y las necesidades del mercado laboral), y los maestros deben contar con apoyo para internalizar que el abordaje del problema de la desvinculación escolar y la mejora del aprendizaje van de la mano y son ambos esenciales para su tarea. En el corto plazo, la educación compensatoria y las oportunidades de tutoría deben ofrecerse a los estudiantes que llegan a la educación secundaria sin destrezas

---

8 El modelo 2015-2016 de Aquí Presente asignaba empleados del Ministerio de Educación a las escuelas participantes. Algunos maestros y personal temieron inicialmente que estas personas se dedicaran a supervisar la escuela en nombre del Ministerio de Educación, a monitorear el desempeño de las escuelas o que pudieran entablar reclamos contra las escuelas.

fundacionales suficientes como para tener éxito a este nivel. Una manera en la cual los sistemas educativos comienzan a mejorar la relevancia y la calidad es a través de la incorporación del aprendizaje socioemocional en algunos aspectos de la educación secundaria, lo cual comienza a abordar un preocupante desbalance entre lo que los estudiantes aprenden en la escuela y las destrezas socioemocionales que buscan los empleadores. El aprendizaje socioemocional también puede ayudar a los jóvenes a superar los desafíos que enfrentan dentro y fuera de la escuela.

## 2. Enfoques inclusivos y participativos

- **Incorporar una perspectiva de género al diseño de iniciativas para la reducción de la desvinculación escolar con el objetivo de responder a las diferentes necesidades de hombres y mujeres jóvenes.** Con frecuencia, las iniciativas incluyen el género únicamente a través de desagregación de datos y atención al embarazo o la parentalidad. Un enfoque sensible al género debe considerar y cuestionar cómo y dónde el género puede influir sobre la participación de diferentes actores y sobre los efectos de los programas. Las estrategias para incorporar este enfoque incluyen realizar evaluaciones de impacto para generar evidencia local sobre la razón por la que los diferentes grupos abandonan la escuela y así ayudar a las escuelas a identificar maneras concretas de responder y adaptar los marcos de evaluación sensibles al género.
- **Mejorar la participación de los padres y de las familias en formas que sean adecuadas para los jóvenes en el nivel secundario.** Lograr efectivamente la participación de los padres y las familias en el aprendizaje de los estudiantes durante la educación secundaria resulta crucial, pero esta iniciativa enfrenta desafíos que se dan exclusivamente en este nivel de escolaridad. Es un hecho mucho menos corriente en Latinoamérica y el Caribe que los padres hayan completado la educación secundaria, lo cual puede afectar sus actitudes y sus valores con respecto a los beneficios de la escuela a esta edad. Las familias también pueden tener diferentes expectativas para los jóvenes. Los programas para reducir la desvinculación escolar podrían considerar diferentes enfoques para lograr la participación de los padres y las familias, incluyendo una combinación de actividades generales y más preventivas (por ejemplo, reuniones anuales entre maestros y padres) y respuestas orientadas a objetivos específicos (por ejemplo, mensajes de texto o visitas en el hogar) para las familias que tienen un menor nivel de participación. Las iniciativas para lograr la participación de los padres pueden desarrollarse en la escuela, en el hogar y en la comunidad más amplia.

## 3. Datos y focalización

- **Los sistemas de alerta temprana nacionales y locales deben sentar las bases de respuesta a la desvinculación escolar por medio de identificar riesgos y dirigir las intervenciones.** Los sistemas de alerta temprana deben incluir componentes de identificación y respuesta, dado que ambos elementos resultan vitales para asegurar que los estudiantes correspondientes reciban el apoyo necesario para permanecer en la escuela. La identificación debe utilizar datos secundarios disponibles (por ejemplo, asistencia, conducta y desempeño en función del curso), mientras que las respuestas deben incluir extensión hacia el estudiante y su familia, enfoques personalizados y seguimiento a largo plazo. También es necesario que tanto a nivel nacional como local funcionen sistemas eficaces. A nivel nacional, estos sistemas sirven para orientar la programación y los recursos hacia las regiones y escuelas que presentan mayor riesgo. A nivel local, pueden dirigir una respuesta individualizada a los estudiantes en riesgo y pueden, de modo similar, dirigir la participación en el programa y la utilización de recursos. Los actores a nivel escolar también pueden estar mejor posicionados para detectar necesidades específicas de género o factores de riesgo.
- **Fortalecimiento de datos sobre la implementación, los efectos y los costos para identificar y difundir mejores prácticas y mejorar la implementación a gran escala.** Los programas de reducción de la desvinculación escolar necesitan datos desagregados por sexo que sean rigurosos, oportunos y fiables sobre cómo se implementan las actividades, sus efectos y lo que estas cuestan para poder mejorar los modelos y ampliar efectivamente los programas. Por lo tanto, deben integrarse a los modelos de programas estrategias de monitoreo, evaluación y aprendizaje apropiadas a partir de la fase de diseño y estas deben incluir el desarrollo de una teoría del cambio sensible al género y basada en evidencia, así como la recopilación y evaluación de datos de procesos, la identificación y monitoreo de los indicadores adecuados y la recopilación de datos sobre costos y efectividad.

#### 4. Coordinación

→ **Fortalecer la coordinación entre iniciativas diferentes aunque complementarias a niveles nacional y estadual.** La desvinculación escolar se ve afectada por diversos factores interconectados. Las estrategias que funcionan aisladamente pueden tener un impacto limitado. La comunicación y coordinación formales entre iniciativas que funcionan directa e indirectamente para reducir las tasas de desvinculación escolar deben ser mejoradas. Existe una necesidad de reconocer los objetivos compartidos de lo que pueden considerarse iniciativas o equipos diferentes y encontrar maneras de complementarse y ampliarse mutuamente para así crear un discurso de política más unificado y ofrecer orientación consistente a los actores escolares. Una vez alineadas a nivel nacional, las iniciativas deben funcionar estrechamente con los funcionarios del sistema educativo estatales o regionales y apoyar a estos para facilitar la implementación local. Los referentes a nivel estadual pueden ayudar al impulso de los programas, generar aprobación por parte de los diferentes departamentos o instituciones y ofrecer a las escuelas un apoyo más relevante desde el punto de vista contextual.

#### 5. Inversión en capacidad escolar

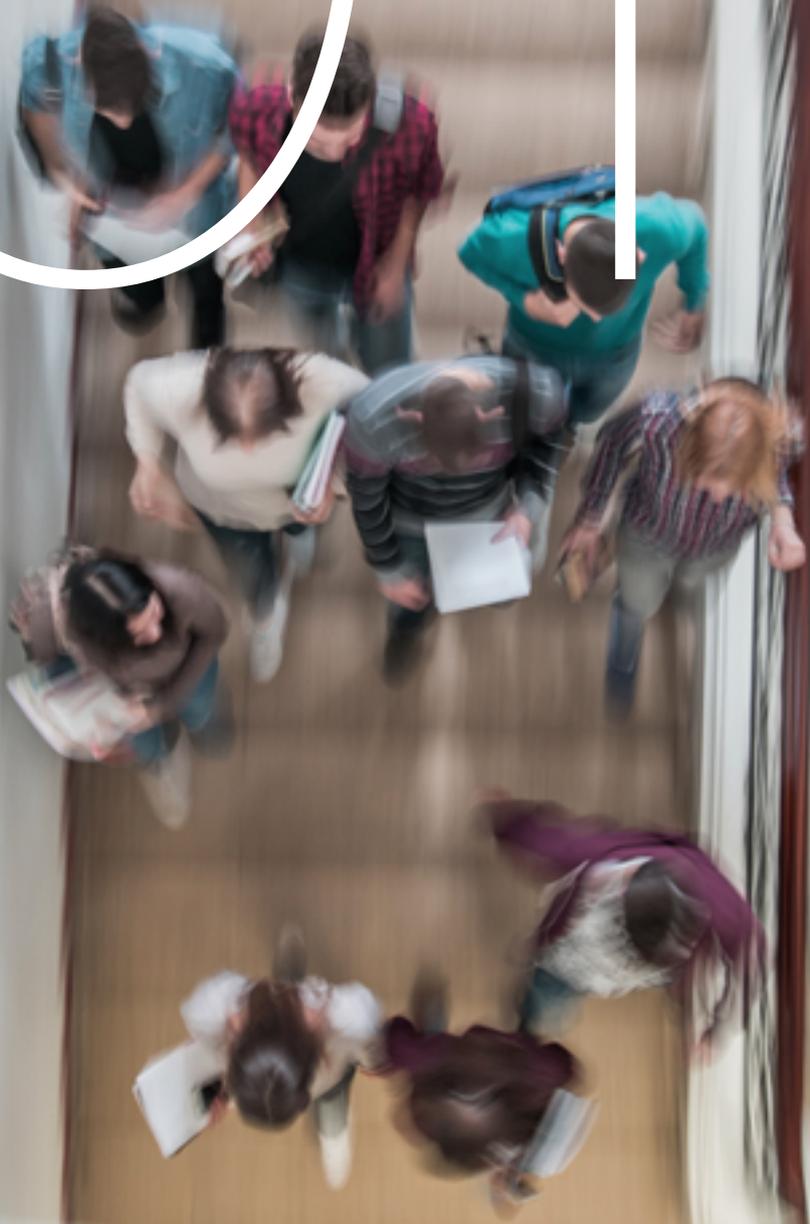
→ **Proporcionar recursos y orientación adecuados para apoyar la toma de decisiones en las escuelas y reducir la sobreintervención a nivel escolar.** Dentro de los panoramas educativos sobrecargados, las escuelas son frecuentemente objeto de docenas de intervenciones que buscan generar cambios, lo cual puede conducir a la duplicación de esfuerzos, uso ineficiente de recursos y sobrecarga de los actores escolares para coordinar actividades. Si bien puede ayudar una mejor coordinación entre estas iniciativas a nivel nacional y regional, estos desafíos también pueden aliviarse asegurando que las escuelas entiendan sus necesidades y sus potenciales soluciones, tengan autonomía para decidir cómo responder mejor y reciban recursos y apoyo continuos para implementar eficazmente las intervenciones seleccionadas. Las intervenciones pueden implicar el establecimiento de una herramienta de diagnóstico única para todas las escuelas con el objetivo de generar evidencia local sobre cuáles estudiantes abandonan la escuela y por qué, generar coordinación en nuevas intervenciones que permita una alineación con las iniciativas existentes, ofrecer a las escuelas una variedad de diferentes estrategias y herramientas para implementar sobre la base de sus necesidades y ofrecer apoyo continuo a los actores escolares para asegurar una implementación consistente y efectiva.

→ **Invertir en capital humano dedicado a nivel escolar para aliviar la carga del personal y poder lograr reducciones de la desvinculación escolar sustanciales y a largo plazo.** Los actores escolares son quienes tienen la mayor proximidad con los estudiantes y pueden identificar, apoyar y monitorear a aquellos en riesgo de abandonar de formas que sean contextualmente relevantes. Sin embargo, estas actividades requieren por lo general un tiempo y esfuerzo sustanciales. Se necesita una inversión adicional en capital humano existente o nuevo para generar un impacto a largo plazo y lograr aprovechar eficazmente la capacitación, las herramientas y otros insumos de los programas. Un aspecto importante es que las iniciativas deben ser suficientemente cuidadosas en seleccionar tanto a hombres como a mujeres como actores escolares para impulsar e implementar las actividades, ya que estas personas también pueden funcionar como modelos de rol o mentores para los estudiantes.

La desvinculación escolar es un desafío con implicaciones serias para los jóvenes, sus familias y las sociedades de Latinoamérica y el Caribe y exigirá soluciones a gran escala en la medida en que un creciente número de estudiantes acceda y progrese a lo largo del ciclo secundario. Esperamos que estas recomendaciones sean útiles a los hacedores de política para diseñar e implementar estrategias que contribuyan a la universalización de la educación secundaria.



01



# 01

# Introducción

La próxima década supone una oportunidad significativa de crecimiento para Latinoamérica y el Caribe (LAC). Con casi la mitad de la población de la región integrada por jóvenes menores de 25 años, existe una fuerza de trabajo creciente en relación a la población dependiente con el potencial de crear un dividendo demográfico y generar una elevada productividad económica en la región antes de que el coeficiente de dependencia se nivele (Sucre, 2016; CAF, 2016).<sup>9</sup> Sin embargo, esto depende de que los jóvenes puedan adquirir las destrezas necesarias para ingresar al mercado de trabajo y contribuir productivamente a sus comunidades y a la economía en su conjunto. En consecuencia, la baja tasa de finalización de la educación secundaria en Latinoamérica supone un desafío considerable, dado que solo el 59 % de los estudiantes completaron la educación secundaria superior en 2015 (Kattan & Székely, 2015; Instituto de Estadística de UNESCO, s.f.).

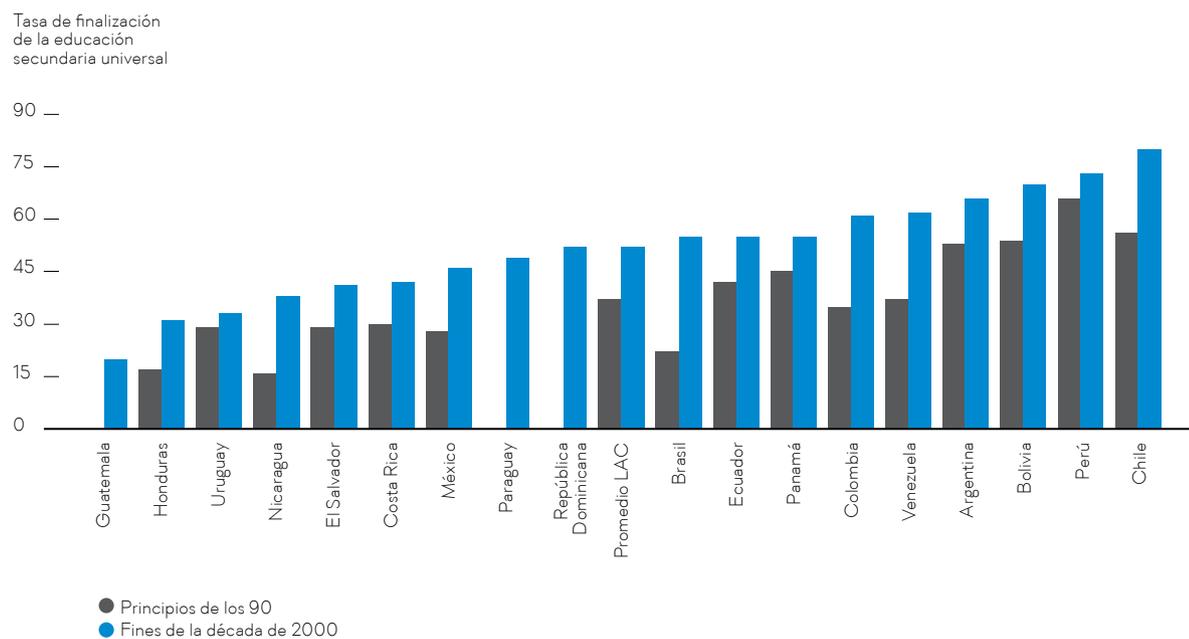
Se han logrado importantes avances en Latinoamérica y el Caribe durante los últimos 20 años en lo que respecta a ampliar el acceso a la educación secundaria, con tasas de matriculación brutas en el ciclo superior de secundaria que han pasado de 68 % a mediados de los 90 a 79 % en 2015 (Instituto de Estadística de UNESCO, s.f.). Las tasas de matriculación han sido consistentemente más altas para las mujeres.<sup>10</sup> Las tasas de finalización de la educación secundaria también han mejorado durante este período de manera sustancial en muchos casos (Figura 1). Las mujeres siguen completando la secundaria a tasas más altas que los hombres. La brecha entre ambos grupos se amplió entre 1990 y 2010, pasando de 6 % a 9 % (Bassi et al., 2013). Todos estos cambios han estado mayormente impulsados por una mejora en los retornos esperados a la educación, mayor gasto en educación pública y un aumento de las tasas de matriculación en la enseñanza primaria y de transición al ciclo básico de enseñanza secundaria (Bassi et al., 2013; UNESCO, 2014). La equidad de resultados en términos de ingresos y en términos geográficos también ha mejorado. Sin embargo, casi la mitad de todos los estudiantes de Latinoamérica y el Caribe todavía no logra completar el ciclo completo de educación secundaria.

---

9 La ventana de oportunidad demográfica o el período en el cual disminuye el coeficiente de dependencia de la región comenzará a cerrarse alrededor del año 2027. El coeficiente de dependencia de Chile se ha nivelado y se espera que comience a crecer nuevamente a partir de 2018. Probablemente, la ventana de Brasil comience a cerrarse alrededor del año 2025, mientras que se espera que las de México y Honduras duren hasta 2033 y 2044, respectivamente (CAF, 2016).

10 En 1997, las tasas de matriculación brutas en el ciclo superior de enseñanza secundaria fueron de 68 % para las mujeres y de 60 % para los hombres. En 2015, dichas tasas fueron 83 % para las mujeres y 75 % para los hombres (Instituto de Estadística de UNESCO, s.f.)

**FIGURA 1—** Tasas de finalización de secundaria en Latinoamérica y el Caribe, principio de los años 90 y fines de la década de 2000<sup>a/</sup>



a/ Datos de la década de 1990 no disponibles para Guatemala, Paraguay y la República Dominicana.

Fuente: Adaptado de Bassi et al. (2013)

Los altos niveles de desvinculación escolar tienen consecuencias significativas a corto y largo plazo para la productividad de un país y para el bienestar económico de las personas afectadas. Los estudiantes que abandonan la escuela para ingresar al mercado laboral tienen generalmente menos habilidades y mayor probabilidad de ingresar a la economía informal que los que completan la educación secundaria (Adelman & Székely, 2016). Los que trabajan en el sector informal (quienes desproporcionadamente son mujeres) no pagan impuestos, tienen acceso limitado a las redes de seguridad social y perciben menores ingresos durante su vida (Cruces et al., 2012; OIT, 2016). Las personas que se desvinculan tempranamente de la escuela también pasan más tiempo desempleadas (Adelman & Székely, 2016). El aumento en los niveles de desempleo entre quienes abandonan los estudios es causado, al menos en parte, por la falta de habilidades transferibles y la reducida capacidad de adaptarse a los cambios en las demandas del mercado de trabajo. Asimismo, las habilidades socioemocionales como la planificación, las habilidades organizacionales y las habilidades para la toma de decisiones pueden no desarrollarse plenamente en jóvenes que abandonan la escuela antes de haber culminado el ciclo completo de educación secundaria (Kattan & Székely, 2015).

Además de generar resultados económicos desfavorables, la desvinculación escolar se correlaciona con otras conductas adversas como la probabilidad aumentada de participación en actividades delictivas y violencia, el consumo abusivo de sustancias y la actividad sexual de riesgo (Cunningham et al., 2008). De modo relacionado, los jóvenes que se desvinculan de la escuela tienen mucha mayor probabilidad de no estudiar ni trabajar. Estos jóvenes son conocidos como NiNi (ni estudian, ni trabajan). En toda la región, uno de cada cinco jóvenes entre 15 y 24 años es un NiNi, una cifra que ha cambiado poco en los últimos años. Esto equivale a aproximadamente 19 millones de jóvenes (CAF, 2016). A pesar de las mayores tasas de graduación del ciclo superior de secundaria, las mujeres tienen históricamente dos veces más probabilidades de pertenecer a este grupo. Esto se debe principalmente a su muy baja participación en el mercado de trabajo remunerado, dado que solo la mitad de las mujeres participan en el mercado de trabajo en comparación con tres cuartos de los hombres (OIT, 2016). Es importante destacar, no obstante, que 70 % de todas las mujeres NiNis en Latinoamérica y el Caribe se clasifican como tales aunque dediquen un tiempo considerable a realizar tareas de cuidado no remuneradas, como ocuparse de un hogar y cuidar a la familia tareas que claramente contribuyen a la sociedad y a la economía (OCDE, 2017d). A pesar de una brecha de género significativa entre los NiNi, esta disparidad está disminuyendo: más de un tercio de las mujeres se consideraban NiNis a

principios de los años 90, mientras que esta cifra disminuyó a una de cada cuatro para 2015. En comparación, la proporción de hombres jóvenes considerados NiNis se ha mantenido alrededor del 11 % e incluso ha aumentado ligeramente durante los últimos 20 años (CAF, 2016).

La desvinculación escolar difícilmente es resultado de un único evento; más bien es en general un efecto acumulativo de varios factores que suceden a lo largo de la vida de un estudiante y durante su escolaridad. Muchos estudiantes que abandonan la escuela llegan por lo tanto a la secundaria con probabilidades de abandonarla tempranamente. Cuando los estudiantes llegan a la adolescencia también enfrentan nuevos desafíos y opciones de vida difíciles dentro y fuera de la escuela para los cuales necesitan contar con las habilidades adecuadas. Las intervenciones de prevención de la desvinculación escolar eficaces proporcionadas durante la etapa de educación secundaria pueden ayudar a motivar a los estudiantes a que permanezcan en la escuela, reducir algunas de las brechas que surgen tempranamente en la escolaridad o en la vida doméstica y a proporcionar a los estudiantes recursos para abordar los desafíos y cambios que surgen durante y después de su educación.

Los hombres y las mujeres jóvenes enfrentan diferentes obstáculos que pueden afectar su capacidad para completar la educación secundaria y la desvinculación escolar puede impactar sobre estos grupos de maneras diferentes. Con mucha frecuencia los tomadores de decisiones no toman en cuenta esta perspectiva y en lugar de ello implementan políticas o programas que adoptan un enfoque neutro con respecto al género, suponiendo que las intervenciones afectarán por igual a todos los jóvenes cuando, de hecho, pueden intencionalmente beneficiar a un grupo sobre otro en formas que ahondan aún más las brechas de género (OCDE, 2017c). A lo largo de este informe consideramos cómo la desvinculación escolar y el género se intersectan y exploramos, en la medida de lo posible, cómo las estrategias pueden adoptar un enfoque sensible al género o transformador de género para reducir la desvinculación escolar.<sup>11</sup>

Este estudio busca responder cinco preguntas principales:

1. ¿Cuáles son los principales factores que contribuyen a la desvinculación escolar en el nivel secundario en Latinoamérica y el Caribe y cómo difieren estos según el género?
2. ¿Qué políticas y programas educativos en la región han funcionado para reducir la desvinculación escolar?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos para el diseño y la implementación de políticas y programas educativos eficaces para reducir la desvinculación escolar? ¿Qué ejemplos de éxito existen?
4. ¿Cómo toman en cuenta las políticas y programas educativos al género en su diseño e implementación y cómo puede un enfoque transformador de género estar más plenamente integrado?
5. ¿Qué lecciones ofrecen estas experiencias que puedan ser útiles para otros diseñadores de políticas en la región?

Comenzamos con una explicación de nuestra metodología en la Sección 2. En la Sección 3, el informe comienza respondiendo a las preguntas anteriores mediante una revisión de literatura centrada en la identificación de los factores que contribuyen a la desvinculación escolar dentro de las escuelas secundarias de Latinoamérica y el Caribe y luego examina cómo difieren según el género. La Sección 3 también incluye un breve resumen de la evidencia existente con respecto a los enfoques para reducir la desvinculación escolar e identificamos ejemplos de intervenciones exitosas en la región. Las Secciones 4 y 5 presentan cuatro estudios de caso sobre iniciativas específicas en México y Chile para analizar cómo los factores contextuales, metodológicos e institucionales contribuyen tanto al éxito como a los desafíos a la hora de abordar la desvinculación escolar. Finalmente, la Sección 6 presenta una discusión sobre recomendaciones para la consideración de los tomadores de decisión de la región para el diseño e implementación de estrategias de mejora de la retención escolar dentro de sus países.

---

<sup>11</sup> Los enfoques **sensibles al género** reconocen las diferentes realidades que los jóvenes deben enfrentar en función de su género, pero pueden no adoptar medidas concretas para responder adecuadamente. Los enfoques **transformadores de género** van más allá y buscan transformar las prácticas institucionales y las normas sociales o culturales en un esfuerzo por promover una mayor equidad de género (Barker & Aguayo, 2012).

Q2



# 02

# Metodología

## Identificación de los factores de desvinculación escolar y selección de estudios de caso

Este estudio se basó en una combinación de métodos de investigación primarios y secundarios. En primer lugar realizamos una revisión de la literatura de la última década relativa a la región para identificar los factores conducentes a la desvinculación escolar.<sup>12</sup> La revisión de literatura constituyó un marco para comprender cómo los factores tanto motivadores como desmotivadores pueden aumentar la probabilidad de la desvinculación escolar.

Si bien mucho se ha escrito sobre soluciones para mejorar la retención escolar que se orientan a factores externos, la literatura actual se centra en menor medida en el papel de las políticas e intervenciones que funcionan dentro del sistema escolar para mejorar la retención estudiantil. Un factor exógeno importante a considerar es el rol de los programas de transferencia monetaria y otras intervenciones del lado de la demanda (Saavedra & García, 2012; Fiszbein et al., 2009). Por lo tanto, identificamos iniciativas, políticas y programas implementados en escuelas secundarias formales desde mediados de los 90 que han buscado expresamente prevenir la desvinculación escolar o que se orientan a abordar los principales factores relacionados con la misma que se identifican en la revisión de literatura.<sup>13</sup> Este esfuerzo identificó 49 programas y políticas en 12 países implementados por ministerios nacionales de educación, gobiernos estatales o de ciudades, organismos no gubernamentales y alianzas de los sectores público y privado (ver Anexo 1 para una lista completa). Utilizando un análisis rápido se compararon iniciativas de acuerdo con varios componentes, incluyendo el enfoque (por ejemplo, campañas de información, tutoría, sistemas de alerta temprana), alcance y evidencia de efectividad. Luego del mapeo se seleccionaron

---

12 Se identificó la literatura correspondiente buscando publicaciones e informes sobre antecedentes relacionados por cada institución investigadora clave en esta región y tema, por ejemplo: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO, entre otras. Esto fue complementado por búsquedas específicas en Internet utilizando términos relevantes como "escuela secundaria", "finalización", "retención" y "abandono escolar" en inglés y en español.

13 Las iniciativas se identificaron principalmente a través de una revisión de literatura, la base de datos de programas del Centro de Innovaciones Educativas ([www.educationinnovations.org/programs](http://www.educationinnovations.org/programs)), el mapa de innovaciones Graduate XXI (<http://www.graduatexxi.org/en/mapa-de-innovaciones-educativas/>), y se complementaron mediante búsquedas por país específicamente dirigidas.

cuatro iniciativas para estudiar en profundidad: el programa Construye T y El Movimiento Contra el Abandono Escolar, Yo No Abandono en México y un sistema nacional de alerta temprana y focalización de políticas y el programa Aquí Presente en Chile (Recuadro 1).

### **RECUADRO 1—** Selección de iniciativas en México y Chile

En las últimas décadas, México y Chile han avanzado considerablemente hacia la expansión del acceso a la educación secundaria y la reducción de la desvinculación escolar. Ambos países permanecen en diferentes etapas en cuanto a los niveles de matriculación y finalización, aventajando Chile a México en gran medida. Aún así, su relativa experiencia en este espacio puede ofrecer importantes lecciones a otros países de la región con respecto a lo que ha funcionado y lo que no.

En México, tanto Construye T como Yo No Abandono se centran en las escuelas públicas de ciclo superior de secundaria de toda la nación y procuran generar capacidad escolar para reducir la desvinculación escolar. Construye T busca fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, lo que constituye un área de creciente interés en el ámbito de la educación secundaria y del desarrollo de las habilidades en jóvenes, relacionada con muchos factores individuales de los estudiantes que influyen sobre la desvinculación escolar. Entretanto, Yo No Abandono presenta una estrategia flexible y de baja interacción para equipar escuelas con herramientas y métodos para prevenir el abandono escolar.

Se seleccionaron dos sistemas de alerta temprana para su estudio en Chile. A pesar de la falta de evaluaciones rigurosas de estos modelos, los sistemas de alerta temprana son un componente invaluable de un sistema de prevención de la desvinculación escolar (Almeida et al., 2015). El análisis de dos sistemas de alerta temprana en Chile permite una comparación en profundidad de un sistema tradicional nacional (el sistema de focalización de JUNAEB) utilizado para identificar a los estudiantes para abordarlos a través de otros programas de prevención del abandono escolar, así como de un sistema subnacional más nuevo e innovador (Aquí Presente) que va más allá de monitorear indicadores clave e interviene directamente con las escuelas y familias por intermedio de psicólogos o trabajadores sociales, para prevenir la desvinculación escolar.

Al seleccionar estas iniciativas se hicieron esfuerzos para incluir una diversidad de enfoques, equilibrio geográfico, el abordaje de una combinación de factores de abandono y evidencia demostrada de un impacto positivo sobre las tasas de desvinculación escolar. Sin embargo, se omitieron programas que habían sido extensamente evaluados para poder generar estudios de caso que aportaran considerablemente a la base de conocimiento global. Por consiguiente, se incluyeron algunas iniciativas que todavía no presentan evidencia de impacto pero cuyos modelos prometedores ameritan una mayor investigación.<sup>14</sup>

## Recopilación de datos a nivel regional y dentro del país

Se realizaron entrevistas en primer lugar con 10 expertos en educación regionales para validar la selección de casos, contextualizar los programas seleccionados dentro de las experiencias de la región, identificar los temas claves de investigación y explorar los principios de las estrategias nacionales eficaces para la reducción de la desvinculación escolar.

---

14 Por ejemplo, una de las iniciativas estudiadas en México, Construye T, no realizó una evaluación de impacto desde que transformó su enfoque para centrarse en el desarrollo de habilidades socioemocionales en 2014. Sin embargo, intervenciones similarmente centradas revelaron efectos prometedores, tales como el programa Becoming a Man (BAM) de Chicago, que incluye terapia cognitivo conductual y ha llevado a un aumento de las tasas de graduación.

Luego, la recopilación de datos en México y Chile comenzó en colaboración con aliados dentro de cada país<sup>15</sup> y consistió en dos actividades principales: revisión de documentos y entrevistas en profundidad, incluyendo discusiones de grupos focales con actores a diferentes niveles dentro del sistema educativo (Anexo 2). Revisamos la literatura relevante sobre sistemas educativos, políticas y tendencias en relación con la matriculación en educación secundaria y los logros correspondientes a cada país. Los documentos de políticas en relación con cada uno de los cuatro programas seleccionados también se revisaron en detalle. Los protocolos para las entrevistas y las discusiones de grupos focales abordaron el contexto local, el diseño de los programas, su implementación y las lecciones aprendidas. En México, la recopilación de datos incluyó a más de 45 participantes, incluyendo consultas con representantes del sistema educativo de dos estados (México y Jalisco) para comparar experiencias en diferentes geografías, economías locales y contextos educativos, entre otras diferencias. La recopilación de datos en Chile incluyó aproximadamente a 30 participantes a nivel nacional y dentro de Santiago. Luego de la recopilación de datos, revisamos todas las notas de entrevistas y las transcripciones y la información se organizó sistemáticamente según tipo de parte interesada, programa y temas clave por país. Los temas clave incluyeron:

- Contexto y factores que conducen a la desvinculación escolar
- Origen y evolución del programa
- Estructura, gobernanza y financiamiento del programa
- Actividades del programa y cómo estas pueden variar
- Cobertura y ampliación del programa
- Monitoreo, evaluación y resultados del programa
- Género

Finalmente, sintetizamos los datos a lo largo de estos temas para identificar áreas de convergencia y divergencia y resaltar los éxitos, desafíos y otras lecciones relevantes por país. El desarrollo de recomendaciones sobre políticas para la región se basó en hallazgos tanto de México como de Chile.

## Limitaciones

Dados los recursos finitos y el alcance específico de este estudio, existen limitaciones en los hallazgos de este estudio. En primer lugar, el objeto de este estudio era analizar el diseño y la implementación de iniciativas prometedoras para reducir la desvinculación escolar dentro de las escuelas secundarias, antes que evaluar el impacto. Nuestra intención es intercambiar lecciones y experiencias de México y de Chile. Por consiguiente, el muestreo de los participantes en las entrevistas y los grupos focales no fue un proceso aleatorio. Nuestro objetivo principal fue identificar a las partes interesadas clave y entender sus percepciones y experiencias con los programas. Incluimos escuelas en nuestra muestra con el objetivo de entender la amplitud de experiencias dentro de cada programa seleccionado, pero las escuelas también estuvieron sujetas a la disponibilidad y la aprobación de los líderes de los programas y los ministerios de educación.

En segundo lugar, este estudio limita su alcance a iniciativas implementadas en escuelas secundarias formales. Este énfasis excluye por lo tanto intervenciones tales como la educación temprana, que tiene un efecto ampliamente demostrado sobre las trayectorias educativas pero ocurre fuera del ámbito de la educación secundaria. De modo similar, el estudio se centra únicamente en intervenciones que funcionan dentro del sistema de educación y excluye iniciativas tales como transferencias monetarias condicionadas o clínicas de salud comunitaria, que pueden directa o indirectamente generar una reducción de la desvinculación durante la escuela secundaria. Finalmente, tampoco se consideraron programas que buscan reincorporar a los estudiantes que ya han abandonado el sistema educativo formal.

---

15 Ricardo Vernon, PhD, y Estela Rivero, PhD, con Investigación en Salud y Demografía (INSAD) de México y Eduardo Candia y Daniela Barrera (consultores independientes) en Chile.

En tercer lugar, tanto Chile como México son países extensos de ingreso medio superior que han progresado considerablemente en la reducción del abandono en el ciclo básico de secundaria y, hasta cierto punto, en el ciclo superior de secundaria. Los programas implementados en cada país se ubican en contextos muy diferentes a los de los pequeños países del Caribe o varios países centroamericanos, que enfrentan permanentes desafíos para asegurar el acceso a la educación antes de poder centrarse en la retención. No obstante, estas lecciones podrían aplicarse cuando estos países concentren más su atención en la finalización de la educación secundaria. Actualmente, las lecciones pueden tener mayor eco en países que han logrado avances similares a los de Chile y México, como los países de América del Sur.

Finalmente, muchas de las iniciativas seleccionadas para una revisión en profundidad están siendo actualmente revisadas y transformadas considerablemente. Estos cambios se incluyen en el estudio en la mayor medida posible; sin embargo, su evolución es continua y difícil de abarcar íntegramente.



OS



# 03

## Revisión de la literatura

A pesar del inspirador progreso en toda la región, solo 59 % de los jóvenes logra completar el ciclo superior de enseñanza secundaria (UNESCO, 2017a), no alcanzando así el promedio (84 %) de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Kattan & Székely, 2015).

También existe una variación significativa dentro de la región. La tasa de finalización del ciclo superior de enseñanza secundaria en 2014 para Chile se halla a la par del promedio de la OCDE (84 %). Otros países están muy por debajo de este índice: 63 % en Brasil, 40 % en Honduras y solo 35 % en El Salvador de estudiantes que se gradúan de la enseñanza secundaria superior (UNESCO, 2017a).

En Latinoamérica y el Caribe se ha producido un cambio en el momento en que tiene lugar la desvinculación escolar y esta ha pasado a ocurrir más tarde dentro del ciclo de educación, en la medida en que más estudiantes se matriculan y permanecen más tiempo en la escuela. Entre 2000 y 2010 las tasas de desvinculación de la educación secundaria básica disminuyeron y aumentaron en la educación secundaria superior (Kattan & Székely, 2015). Sin embargo, el momento en que se produce la desvinculación también difiere de un país a otro. Kattan & Székely analizaron las tendencias regionales del abandono y agruparon a los países de acuerdo con tres momentos significativos: si bien una cantidad relativamente mayor de casos de desvinculación escolar ocurren durante el ciclo básico de secundaria en Honduras, Perú y Guatemala, la desvinculación durante la transición del ciclo básico al ciclo superior de secundaria son ligeramente más comunes en Bolivia, El Salvador y Venezuela. Los países con mayores tasas de matriculación en el ciclo superior de secundaria también tienen la mayor cantidad de desvinculación en esta etapa (por ejemplo, Argentina, Uruguay, Chile y Brasil) (Kattan & Székely, 2015).

La decisión de un estudiante de continuar o no sus estudios se ve impulsada por varios factores que pueden acercar o alejar a los estudiantes con respecto a la escuela. Algunos de estos factores son endógenos al sistema educativo, como la relevancia percibida con respecto al plan de estudios o la hostilidad dentro del entorno escolar. Otros, como la pobreza y la desigualdad, son exógenos al sistema educativo, si bien también pueden tener un impacto sobre la capacidad de la persona de beneficiarse de su experiencia educativa. Estos factores no son mutuamente excluyentes y, de hecho, influyen bastante directamente unos sobre otros. Los estudiantes que abandonan temprano la escuela experimentan con frecuencia desafíos económicos, educacionales y personales interrelacionados (Cunningham et al., 2008).

Resulta clave entender estos factores tanto endógenos como exógenos que conducen a la desvinculación de los estudios, para poder diseñar e implementar iniciativas de reducción de la desvinculación escolar eficaces y que respondan a las necesidades de los estudiantes. Especialmente con base en el trabajo de Almeida et al. (2015), la Figura 2 presenta algunos de los factores más prominentes en Latinoamérica y el Caribe, así como varios tipos de intervenciones implementadas para abordar estos desafíos. Si bien estas intervenciones buscan frecuentemente abordar diversos desafíos simultáneamente, la Figura 2 relaciona las intervenciones con un único factor principal al cual estas se dirigen.

**FIGURA 2** – Factores que contribuyen a la desvinculación escolar en Latinoamérica y el Caribe e intervenciones ilustrativas.

## Factores endógenos

### Apoyo a los estudiantes limitado

Acoso escolar y maltrato, falta de conexión, dificultad para adaptarse a la escuela secundaria, etc.

### Baja calidad/capacidad escolar

Estructura/organización de la escuela, entorno escolar, baja calidad docente, capacidad insuficiente de absorber más estudiantes, etc.

### Escasa relevancia de la educación

Desconexión entre planes de estudio y el mundo del trabajo, percepciones de relevancia del estudiante, idioma de instrucción/materiales, etc.

### Factores individuales de los estudiantes

Falta de interés, comportamientos, actitudes, baja asistencia, desempeño académico bajo, repetición de grados, inscripción a edad avanzada.

## Intervenciones

Mentoría y orientación, apoyo a la transición.

Gestión a nivel de la escuela, escolaridad obligatoria, escolaridad a tiempo completo o extendida, capacitación de maestros/incentivos, cupones, mejoras de infraestructura.

Educación bilingüe y materiales culturalmente adaptados, campañas de información, educación en línea/virtual, aprendizaje flexible o acelerado, educación y capacitación técnica y profesional (TVET), programas de preparación para la vida universitaria y profesional.

Sistemas de alerta temprana, incentivos no materiales, tutorías, terapia cognitiva conductual, aprendizaje socioemocional, actividades extracurriculares.

## Factores exógenos

### Embarazo/maternidad o paternidad adolescente

### Pobreza y presiones económicas

“Factor desmotivador” ejercido por el mercado de trabajo.

### Factores de riesgo generales

Raza/etnicidad, consumo de drogas, delito/violencia, situación doméstica/familiar, educación parental, participación de la familia en la educación, geografía.

Educación sobre salud sexual, centros de planificación familiar y cuidado de niños.

Transferencias monetarias condicionadas, becas.

Prevención del consumo de drogas y de la violencia, ayuda para transporte.

Nota: los factores e intervenciones incluidos en este cuadro son ilustrativos, antes que exhaustivos.

Los factores incluidos difieren en cuanto a su grado de causalidad: algunos pueden conducir directamente a la desvinculación escolar (por ejemplo, embarazo), otros crean condiciones adversas que impiden la capacidad de éxito de los estudiantes (por ejemplo, apoyo a los estudiantes limitado) y algunos son indicadores predictivos (por ejemplo, baja asistencia y/o desempeño). Un factor importante es que el género está conceptualizado como un factor transversal, que interactúa considerablemente con cada factor endógeno y exógeno. Los hombres tienen, consistentemente, mayor probabilidad que las mujeres de abandonar anticipadamente los estudios, dado que la tasa de finalización escolar entre mujeres jóvenes es nueve puntos porcentuales superior a la de los hombres jóvenes (Bassi et al., 2013; SEP, 2012). Cada uno de los factores de desvinculación escolar afecta a los hombres de manera diferente que a las mujeres. Ejemplos de los efectos diferenciales se incluyen en las descripciones de los factores de desvinculación a continuación.

La siguiente revisión de literatura ofrece un resumen de estos diferentes factores y de la evidencia existente con respecto a la eficacia de algunas intervenciones para reducir la desvinculación escolar. El objetivo de esta revisión no es comparar los efectos y la dimensión de los efectos de una lista amplia de intervenciones, sino resumir la evidencia existente y contextualizar los estudios de caso incluidos posteriormente en este informe. Como se señala, algunas de las intervenciones han sido rigurosamente evaluadas y han demostrado resultados positivos o mixtos, mientras que otras han sido objeto de evaluaciones menos rigurosas que resultan sugerentes, mas no concluyentes.

## Factores de desvinculación endógenos y soluciones potenciales

Si bien gran parte de la literatura disponible sobre matriculación y retención en Latinoamérica y el Caribe se ha centrado históricamente en factores exógenos que dificultan a los estudiantes completar su educación, existen varios factores endógenos que también pueden plantear amenazas significativas. Debido a los datos limitados que existen específicamente para la región de Latinoamérica y el Caribe sin embargo, puede resultar difícil evaluar la magnitud de los desafíos endógenos específicos sobre las decisiones de los estudiantes con respecto a continuar o no los estudios. En lo sucesivo se presenta evidencia con respecto al impacto que los factores dentro de los sistemas escolares tienen sobre la desvinculación, conjuntamente con una muestra de intervenciones dirigidas a superar estos desafíos.

**Apoyo limitado a los estudiantes:** Los estudiantes que no se sienten apoyados o seguros en las escuelas tienen menos probabilidad de permanecer en esta hasta su graduación. Los estudiantes pueden sentirse desmoralizados por situaciones de destrato o acoso o expuestos a violencia de género de parte de maestros o de otros estudiantes, lo cual puede afectar el desempeño escolar y las decisiones sobre matriculación (Cunningham et al., 2008; Morrison et al., 2004). En una encuesta dirigida a personas de entre 15 y 55 años de edad realizada en 10 de las principales ciudades de Latinoamérica y el Caribe, se preguntó a quienes habían abandonado la escuela y por qué lo habían hecho. El porcentaje de encuestados hombres que señaló el maltrato o el acoso escolar como el principal motivo para abandonar los estudios pasa de 16 % para la cohorte de más edad a 32 % para la cohorte más joven (CAF, 2016). Otro factor clave puede ser la falta de mentoría, orientación y sentido de conexión. Cuando los estudiantes se sienten conectados con su escuela (frecuentemente a través de un adulto que demuestra interés y compromiso con respecto a su bienestar y éxito), los estudiantes tienen menos probabilidad de repetir cursos y abandonar la escuela, y también menos probabilidad de participar en situaciones violentas, consumo de drogas y actividad sexual de riesgo (Cunningham et al., 2008; SEP, 2012). El fuerte sentido de pertenencia a la escuela también ha sido relacionado con un desempeño más fuerte en las pruebas estandarizadas (Chaia et al., 2017).

La literatura también enfatiza que la decisión de un estudiante de desvincularse del sistema educativo en el nivel secundario no se produce en un momento aislado en el tiempo. En lugar de ello, es con frecuencia la culminación de un proceso gradual de exclusión social y académica, que con frecuencia se inicia en la escuela primaria (Oviedo et al., 2010). Asimismo, la transición de la escuela primaria a la secundaria, que puede asociarse con cambios importantes para los estudiantes, tales como un mayor rigor académico, una cultura escolar diferente, mayores distancias y nuevos maestros, es un período asociado con un alto riesgo de desvinculación (Román, 2013). Ello sugiere que la capacidad de las escuelas y los docentes de apoyar a los estudiantes y manejar las transiciones de la primaria al ciclo básico de secundaria, o del ciclo básico al ciclo superior de secundaria, es un factor importante para determinar la probabilidad de desvinculación escolar.

### Intervenciones que abordan el apoyo limitado a los estudiantes

**Mentoría y orientación:** Si bien las evaluaciones de programas en Latinoamérica y el Caribe que ofrecen a los estudiantes mentorías y apoyo individualizado son escasas, existen muchos ejemplos de programas de mentoría en los Estados Unidos que han reducido con éxito la desvinculación escolar. Muchos de los programas exitosos son holísticos en cuanto a su naturaleza, en el sentido de que el mentor asignado al estudiante en situación de riesgo supervisa la asistencia y el desempeño académico, ofrece apoyo académico, lleva a cabo iniciativas de extensión a las familias o ayuda a los estudiantes a desarrollar planes académicos o de graduación. Si bien los programas evaluados tienen muchas diferencias en cuanto a su implementación, comparten las características de atención individualizada y seguimiento a lo largo del tiempo. Rumberger et al. (2017) identifican ocho estudios rigurosos de programas que ofrecen apoyo intensivo e individualizado a estudiantes en los Estados Unidos, la mitad de los cuales demostraron efectos significativos y positivos.

**Baja calidad y capacidad escolar:** La calidad escolar puede estar influida por la calidad de los maestros, la administración escolar, los planes de estudio, los recursos, el ratio docente/alumno y otros factores. Un sistema educativo de baja calidad reduce el valor de cada año adicional de escolaridad, lo cual hace que la educación continua se vuelva una opción menos atractiva (Adelman & Székely, 2016). La baja calidad de los docentes, que puede ser consecuencia de una capacitación débil, de una pedagogía anticuada o de una limitada experiencia en la materia, puede contribuir a la falta de interés y confianza en el sistema escolar entre los jóvenes (Sucre, 2016).

La capacidad escolar limitada también influye sobre las tasas de desvinculación. En la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe la inscripción en el ciclo básico de secundaria ha aumentado considerablemente –incluso entre las poblaciones de menores ingresos– desde 1990. Este movimiento ha ejercido mayor presión sobre los sistemas educativos para que absorban mayores grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Kattan & Székely, 2015). El porcentaje creciente de jóvenes de bajos ingresos en el nivel secundario superior se ha asociado a la desvinculación escolar durante el ciclo superior de secundaria en la región, en la medida en que estudiantes de orígenes más carenciados pueden necesitar apoyo adicional para asegurarse de que permanezcan y culminen los estudios (Kattan & Székely, 2015).

Si bien el acceso a la escuela secundaria ya no es una razón primordial para la baja retención escolar en Latinoamérica y el Caribe, continúa siendo un factor. Entre el 2 % y el 8 % de los estudiantes de América Central que abandonaron la escuela tempranamente, señalan haberlo hecho debido al acceso limitado (Adelman & Székely, 2016).

## Intervenciones que abordan la baja calidad y capacidad escolar

**Programas de gestión a nivel de escuelas:** Las reformas de gestión a nivel de escuelas otorgan mayores poderes para la toma de decisiones con respecto a los presupuestos, el personal y otros recursos a favor de los directores de escuelas, padres y otras partes interesadas locales. Esto puede promover la autonomía y la responsabilidad local y se ha demostrado que puede contribuir a pequeñas ganancias de aprendizaje y reducciones de la tasa de desvinculación. Aun así, existen relativamente pocas evaluaciones de estas intervenciones. Las experiencias en México y El Salvador han demostrado efectos reducidos, pero positivos (Adelman & Székely, 2016; Skoufias & Shapiro, 2006).

**Jornadas escolares completas o extendidas:** La extensión de la jornada escolar implica agregar horas adicionales a algunos o a todos los días de la semana y, en el caso de transiciones a una escolaridad de tiempo completo, cambios de turnos escolares dobles o triples a escuelas de jornada completa, única. Ello puede permitir contar con un tiempo de instrucción mayor, especialmente para ofrecer apoyo adicional a los estudiantes en riesgo, o actividades extracurriculares que interesan a los estudiantes y reducen la cantidad de tiempo que ellos pasan comúnmente sin supervisión fuera de la escuela (Alfaro et al., 2015). Las evaluaciones de este enfoque en escuelas secundarias de ciclo básico o ciclo superior de Argentina, Chile y Colombia han mostrado algunos impactos positivos sobre los resultados educativos y sociales, tales como menores índices de repetición y desvinculación, mejores calificaciones en matemáticas y lenguaje y una menor incidencia del delito y el embarazo adolescente. Sin embargo, este enfoque es extremadamente costoso y no costo efectivo (Alfaro et al., 2015; Chaia et al., 2017).

**Escolaridad obligatoria:** Las políticas que eleven el número de años de escolaridad obligatoria, que generalmente acompañan la abolición de los aranceles escolares y la expansión de la oferta educativa pueden simbolizar la importancia de la educación y alentar a los jóvenes a que permanezcan más tiempo en la escuela (Kirdar et al., 2015; Angrist & Krueger, 1990). Si bien se han realizado pocas evaluaciones sobre las leyes de escolaridad obligatoria, varios estudios sobre estas políticas fuera de Latinoamérica y el Caribe han demostrado un impacto positivo fuerte de dichas leyes sobre la finalización de la escolaridad (Adelman & Székely, 2016). La educación secundaria superior es actualmente obligatoria en la mayor parte de Latinoamérica y el Caribe (UNESCO, 2017a; CAF, 2016).

**Capacitación de los docentes e incentivos:** Algunos sistemas de educación han intentado mejorar el desempeño de los docentes y atraer candidatos más calificados a través de incentivos monetarios para los docentes. Estos incentivos pueden estar ligados a comportamientos de los maestros, tales como la asistencia, o basarse en incrementos del desempeño estudiantil, como medida aproximada de la calidad y el esfuerzo docente. En Latinoamérica y el Caribe se han llevado a cabo pocos estudios rigurosos sobre estos incentivos, si bien un estudio sobre incentivos a maestros realizado en México demostró no tener ningún efecto sobre el desempeño estudiantil ni la desvinculación (Almeida et al., 2015). Estudios llevados a cabo en países de la OCDE sugieren que los incentivos serán menos eficaces cuando los maestros ya estén desempeñándose a niveles cercanos a su potencial. Un programa de incentivos en Israel tuvo como resultado mejoras en el aprendizaje y una disminución de la tasa de desvinculación escolar y hay algunos otros ejemplos de incentivos a docentes que han reducido con éxito la desvinculación escolar (Almeida et al., 2015).

**Baja relevancia de la educación:** La falta de interés está frecuentemente ligada a la percepción por parte de un estudiante de que su educación es irrelevante. Este motivo tiene una dimensión de género. Por ejemplo, en un estudio sobre la desvinculación escolar en América Central, la falta de interés era el principal impulsor de la desvinculación de la escuela secundaria para todos los estudiantes; sin embargo, los estudiantes hombres tenían mayor probabilidad de señalar que abandonaban el sistema educativo tempranamente por este motivo (Adelman & Székely, 2016). La brecha entre lo que espera el estudiante y lo que le ofrece la escuela puede ser desmotivadora (Román, 2013). De hecho, la falta de interés y la percepción de la educación como irrelevante han sido citadas como la principal causa de desvinculación para uno de cada tres casos de desvinculación en la enseñanza secundaria superior en Bolivia, Costa Rica, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, República Dominicana y Paraguay y representaban más del 40 % de los casos de desvinculación escolar en Nicaragua y Panamá (Kattan & Székely, 2015). La capacidad del sistema educativo de equipar a los jóvenes con las habilidades que valoran los empleadores resulta crucial para aumentar las tasas de matriculación en educación secundaria y la retención, en particular en el nivel superior de educación secundaria (Kattan & Székely, 2015; Cárdenas et al., 2011). Si la enseñanza secundaria superior es vista en el sentido de proporcionar un alto valor económico, los jóvenes permanecen más tiempo en la escuela (Kattan & Székely, 2015). Otro factor importante es el idioma de instrucción o los materiales utilizados dentro de las escuelas. Si el idioma de instrucción no se corresponde con el primer idioma de los estudiantes o si los textos educativos y los planes de estudio entran en contradicción con el idioma y la cultura de los estudiantes, es posible que los estudiantes tengan mayor probabilidad de desvincularse tempranamente de la escuela (UNESCO, 2014).

## Intervenciones que abordan la escasa relevancia de la educación

**Educación bilingüe y materiales culturalmente adaptados:** Para los estudiantes cuya primera lengua no es la lengua principal de instrucción, la educación bilingüe y los materiales culturalmente adaptados pueden resultar más relevantes y mejorar el aprendizaje, especialmente en el caso de grupos indígenas. La mayor parte de esta evidencia existe, no obstante, a nivel primario. Por ejemplo, la educación bilingüe en Guatemala logró mejorar la asistencia, promoción de grados y tasas de desvinculación escolar entre los estudiantes de primaria de Guatemala (Adelman & Székely, 2016).

**Campañas de información:** Estas intervenciones se utilizan para mejorar la comprensión y las percepciones de los estudiantes con respecto a las ventajas de permanecer en la escuela y frecuentemente implican ofrecer información a los jóvenes sobre los réditos económicos reales de la educación. Si bien las campañas de información son por lo general de bajo costo, las evaluaciones de estas intervenciones han revelado resultados mixtos tanto dentro como fuera de Latinoamérica y el Caribe. Por ejemplo, un experimento aleatorio controlado en la República Dominicana reveló que la mayor tasa de finalización exitosa del ciclo educativo solo beneficiaba a los estudiantes de ingresos medios, en lugar de a los jóvenes que sufrían mayor riesgo. Otro experimento aleatorio llevado a cabo en México resultó menos prometedor: la intervención mejoró las percepciones de los estudiantes con respecto a los réditos de su educación e incluso los resultados de aprendizaje entre las mujeres, pero no tuvo efecto significativo sobre la desvinculación escolar (Adelman & Székely, 2016; Almeida et al., 2015).

**Factores individuales de los estudiantes :** La baja asistencia a la escuela o la asistencia a la escuela de manera irregular está altamente correlacionada con la desvinculación escolar entre los estudiantes del nivel secundario de México y Chile (SEP, 2012). El bajo progreso académico se relaciona con la repetición de grado, la cual también es altamente predictiva de la desvinculación escolar (Oviedo et al., 2010; Román, 2009; SEP, 2012; Román, 2013; UNESCO, 2014). Los estudiantes que repiten uno o más grados pueden perder la motivación y sentirse incómodos junto a compañeros de clase mucho más jóvenes (Cunningham et al., 2008). La probabilidad de abandonar o de dejar temporalmente la escuela aumenta con cada curso y grado repetido (Román, 2013). Los comportamientos y las actitudes individuales, tales como la baja autoestima o los problemas de disciplina también han sido vinculados a la desvinculación escolar (Oviedo et al., 2010; SEP, 2012). Las actitudes y mentalidades también están estrechamente relacionadas con el desempeño. Un estudio determinó que las mentalidades de los estudiantes tienen el doble de poder predictivo sobre las calificaciones en las pruebas PISA en relación a los factores socioeconómicos. El mismo estudio señala que las mujeres jóvenes tienen mayor probabilidad de estar altamente motivadas, pero también mayor probabilidad de experimentar ansiedad ante las pruebas, lo cual puede afectar negativamente el desempeño (Chaia et al., 2017). Si bien estos comportamientos pueden materializarse como factores durante la escuela secundaria, frecuentemente están conectados a problemáticas durante o incluso antes de la escuela primaria (Adelman & Székely, 2016; Oviedo et al., 2010). Estos factores altamente predictivos tomados en conjunto —asistencia, comportamiento y desempeño en los cursos— se conocen comúnmente como los ABC (Frazelle & Nagel, 2015).

## Intervenciones que abordan factores de los estudiantes considerados individualmente

**Early Warning System [Sistema de alerta temprana] (EWS):** Los sistemas de alerta temprana recogen y organizan datos alrededor de un conjunto de indicadores, que frecuentemente incluyen los ABC, para identificar estudiantes con riesgo de abandonar la escuela antes del momento de egresar. Utilizando estos datos, los EWS frecuentemente activan intervenciones focalizadas o respuestas para los estudiantes que se considera que necesitan apoyo adicional (Rumberger et al., 2017). Asimismo, la focalización puede mejorar el costo-efectividad de los programas, dado que estos se aplican únicamente a los estudiantes que sufren mayor riesgo (de Hoyos et al., 2016). Los EWS son, por lo general, de bajo costo, dado que generalmente se basan en datos secundarios. Idealmente, el monitoreo y la intervención deben comenzar en los primeros grados. Si bien su importancia parece intuitiva, se han realizado pocas evaluaciones rigurosas sobre los efectos de los sistemas de alerta temprana (Almeida et al., 2015).

**Terapia cognitivo-conductual y aprendizaje socioemocional:** El mayor grado de reconocimiento con respecto a las habilidades socioemocionales o blandas, más allá de las habilidades cognitivas tradicionales, son necesarias para progresar con éxito a través de la educación secundaria, han conducido al desarrollo de intervenciones cognitivo-conductuales. Estas intervenciones enseñan mecanismos para enfrentar el estrés y otros desafíos diarios y fomentan el desarrollo de habilidades como el autocontrol, el manejo de la ira, la resolución de problemas, el desarrollo de relaciones positivas con otros y la toma de decisiones. En los Estados Unidos y Canadá, estas intervenciones combinadas con tutorías han mostrado resultados significativos en lo que respecta a la reducción de la desvinculación escolar (Almeida et al., 2015). La evaluación de un programa en cuatro países fuera de Latinoamérica y el Caribe que utilizaba capacitación cognitivo-conductual también mostró efectos positivos (Adelman & Székely, 2016).

## Factores de desvinculación exógenos y soluciones potenciales

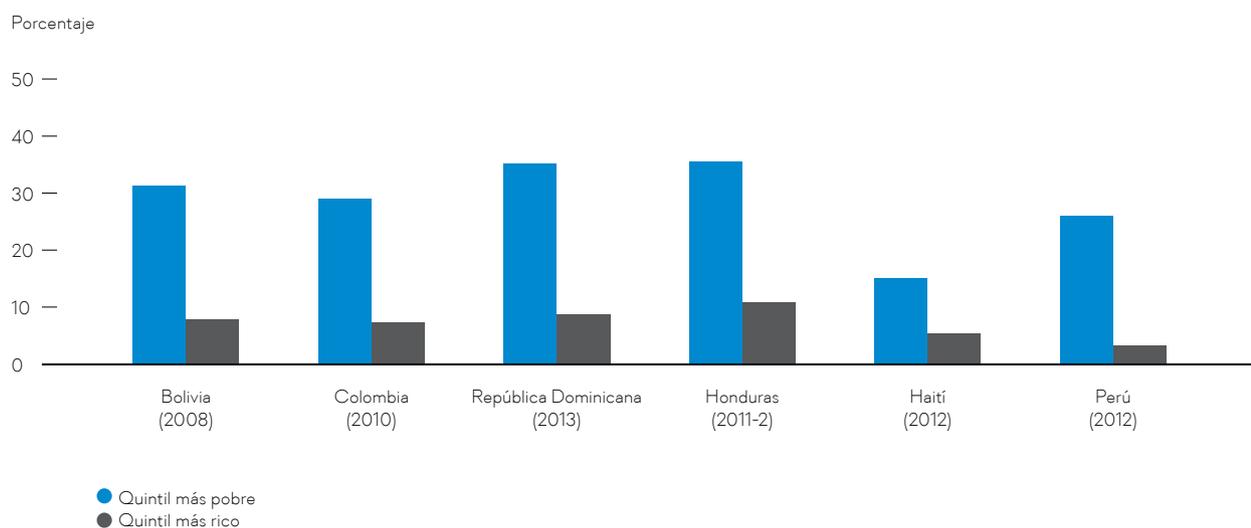
Algunas circunstancias externas al sistema educativo pueden provocar o ejercer una influencia significativa sobre la desvinculación escolar y continuar jugando un papel sustancial en la interrupción de la trayectoria educativa de los estudiantes durante la secundaria en la región. Esta sección describe algunos de estos factores, al igual que algunas intervenciones orientadas a su reducción.

**Embarazo y parentalidad adolescente:** En toda la región, aproximadamente una de cada cinco adolescentes (15 a 19 años de edad) está embarazada o ya es madre, lo cual demuestra una muy leve reducción durante las últimas décadas. En algunos países como Bolivia, Colombia, República Dominicana y Honduras, la tasa de embarazo adolescente ha incluso aumentado. El embarazo adolescente ocurre con mucho más frecuencia entre personas de bajos ingresos (Figura 3). Entre las mujeres de la región de entre 15 y 25 años de edad, 36 % de los casos de desvinculación escolar pueden atribuirse al embarazo o a la maternidad adolescente (CAF, 2016). Si bien el embarazo y la maternidad adolescentes son fenómenos mucho más significativos como causa de desvinculación escolar para las mujeres, en algunos casos también han sido relacionados con la desvinculación escolar entre hombres jóvenes, por ejemplo en México (SEP, 2012).

## Intervenciones que abordan el embarazo y la parentalidad adolescente

**Educación en salud sexual, centros de planificación familiar y cuidado de niños:** Las intervenciones que procuran prevenir el embarazo adolescente incluyen: programas de educación sexual a nivel de escuelas, programas de educación de pares y servicios de centros de salud. Los programas de prevención del embarazo pueden diferir en cuanto a sus enfoques. Si bien algunos enfatizan la abstinencia, otros alientan el uso de métodos anticonceptivos para promover la actividad sexual segura y, en ocasiones, a veces pueden incluso proporcionar dichos anticonceptivos. En varios estudios, los programas de educación en sexualidad integrales han sido considerados eficaces para reducir los embarazos tempranos en adolescentes (UNESCO, 2017b). No obstante, se han llevado a cabo relativamente pocas evaluaciones de impacto rigurosas para medir los efectos de estos programas específicamente sobre las tasas de desvinculación escolar (Almeida et al., 2015). A la inversa, una revisión de programas que procuran mantener a las madres adolescentes en la escuela (por ejemplo, ofreciendo servicios de cuidado de niños) demostró un nivel mayor de alcance de logros educativos (Adelman & Székely, 2016).

**FIGURA 3—** Prevalencia del embarazo y la maternidad en Latinoamérica y el Caribe entre jóvenes de 15 a 19 años, según nivel de ingresos



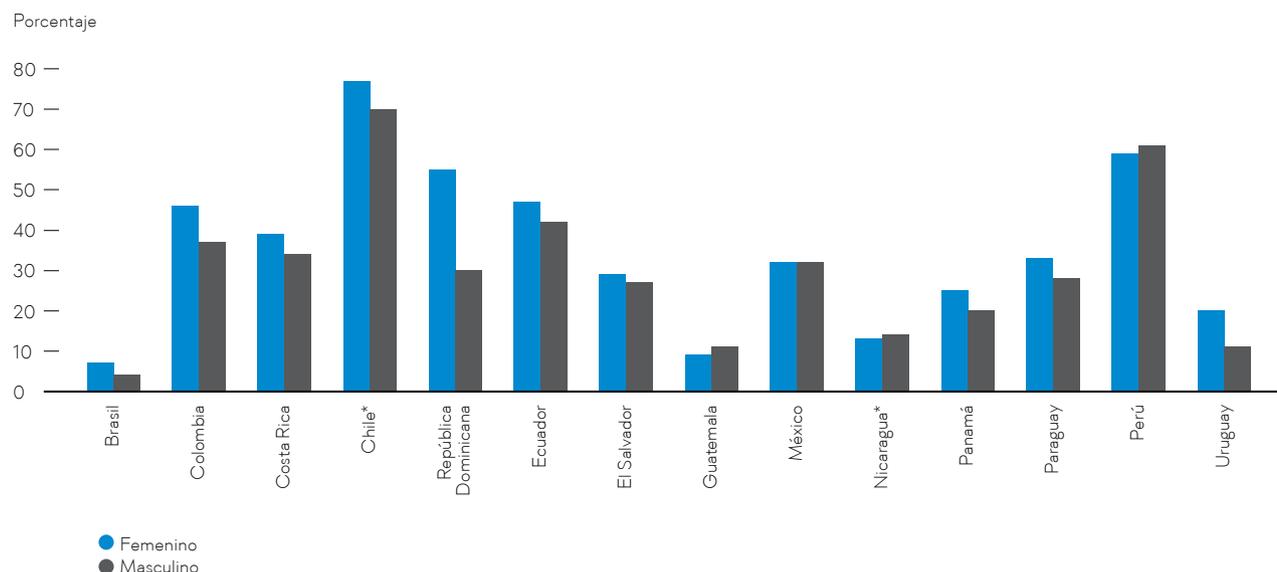
Fuente: CAF (2016)

**Pobreza y presiones económicas:** La pobreza se correlaciona consistentemente con la desvinculación escolar, ya que los estudiantes de familias en los quintiles de mayores ingresos tienen mucha mayor probabilidad de completar la educación secundaria que los provenientes del quintil de ingresos más pobre (Cárdenas et al., 2011; Román, 2013; Adelman & Székely, 2016). En un estudio de 18 países de Latinoamérica y el Caribe que utiliza datos de 2010, 78 % de los adultos jóvenes de entre 20 y 24 años del quintil más favorecido habían completado la educación secundaria, en comparación con apenas 22 % de los provenientes del quintil más pobre (UNESCO, 2014). Las disparidades educativas difieren según el país. Por ejemplo, la matriculación en secundaria entre los jóvenes de 17 años del quintil de mayores ingresos es 98 % en Chile, comparada con 89 % en el quintil de menores ingresos. En Honduras, estas cifras son 70 % y 20 %, respectivamente (CAF, 2016). En toda la región, la pobreza y la extrema pobreza interactúan con el género y tienden a afectar a las mujeres más que a los hombres (CEPAL, s.f.). A pesar de ello, las jóvenes de todos los quintiles de ingresos, incluyendo los más pobres, todavía completan la educación secundaria a tasas mayores que los jóvenes, en la mayor parte de la región (Figura 4).

La pobreza puede empujar a los jóvenes al mercado laboral, limitar las aspiraciones y la confianza de los estudiantes en sí mismos y volver el aprendizaje y la escuela más difíciles y estresantes (Adelman & Székely, 2016). Las presiones económicas y las oportunidades de empleo se citan frecuentemente como factores que alejan a los jóvenes de la escuela, en particular, a los hombres (Román, 2009; Oviedo et al., 2010; Kattan & Székely, 2015; Sucre, 2016; CAF, 2016). De hecho, esta es la forma más común en la cual los hombres jóvenes pasan a ser NiNis (ver Recuadro 2) (de Hoyos et al., 2016). Este factor se encuentra inextricablemente ligado a la relevancia de la educación y a la pobreza: los estudiantes pueden elegir sacrificar su educación para mantener sus hogares en momentos de necesidad económica, especialmente si no están convencidos del valor que la educación puede tener para sus proyectos económicos futuros.

La pobreza, al igual que el género, está estrechamente ligada a otros factores y puede agravar los efectos de vivir en una zona rural, tener origen indígena, consumir drogas o estar expuesto a la violencia, entre otros factores (Cárdenas et al., 2011; Román, 2013; Adelman & Székely, 2016).

**FIGURA 4—** Tasas de finalización del ciclo superior de secundaria correspondientes al quintil más pobre (2014)



\*Datos de Chile del año 2013, datos de Nicaragua del año 2009.

Fuente: Instituto de Estadística de UNESCO (s.f.)

## Intervenciones que abordan la pobreza y las presiones económicas

**Transferencias monetarias condicionadas (CCTS):** Las transferencias de efectivo condicionadas son programas contra la pobreza que realizan transferencias monetarias a las familias en situación de pobreza dependiendo del cumplimiento con ciertos requisitos de salud y educación, tales como asistir a chequeos médicos periódicos e inscribir a los hijos en la escuela. Las transferencias monetarias condicionadas se han implementado y evaluado en docenas de países de todo el mundo y en muchos casos han demostrado efectos positivos significativos sobre el aumento de las tasas de matriculación, la asistencia y la retención, con efectos mayores en el nivel secundario que en el nivel primario (Saavedra & García, 2012). Las transferencias monetarias condicionadas también han contribuido a reducir las brechas de género en la educación, frecuentemente al orientarse específicamente a las niñas (Fiszbein et al., 2009). Sin embargo, los programas en Latinoamérica y el Caribe han sido generalmente menos eficaces a la hora de mejorar la matriculación en secundaria y la retención que los de otras regiones (Saavedra & García, 2012).

**Becas:** Varios programas de becas diseñados para reducir la desvinculación escolar entre los estudiantes del ciclo superior de secundaria en Latinoamérica han estado sujetos a evaluaciones. Los resultados son mixtos, pero existen pruebas de que algunos ajustes en el diseño de programas pueden conducir a una mejora de los resultados. Por ejemplo, las becas que retrasan los pagos hasta el momento en que el estudiante ha alcanzado ciertos niveles han demostrado mayores efectos que las becas tradicionales (Almeida et al., 2015).

**Otros factores generales de riesgo:** Más de la mitad de los jóvenes en Latinoamérica y el Caribe enfrentan uno o más factores de riesgo que pueden impactar sobre su capacidad o deseo de permanecer en la escuela secundaria (Cunningham et al., 2008). En toda la región, los jóvenes indígenas tienen, consistentemente, menos probabilidad de haber completado la educación secundaria (Banco Mundial, 2015; Adelman & Székely, 2016; Oviedo et al., 2010; Román, 2009). Para las mujeres indígenas, acceder y completar la escuela secundaria supone incluso un desafío mayor. Por ejemplo, la brecha de logro educativo entre los hombres y las mujeres indígenas es mayor que entre los hombres y mujeres no indígenas en Ecuador y Perú (Banco Mundial, 2015).

Los estudiantes de zonas rurales también tienen aproximadamente 20 puntos porcentuales menos de probabilidad de graduarse de la escuela secundaria que sus homólogos urbanos (Bassi et al., 2013; Sucre, 2016). En Guatemala y Honduras, esta diferencia es incluso mayor. La tasa de finalización es casi cinco veces mayor en las zonas urbanas que en las rurales, lo cual cabe esperar dada la oferta limitada de opciones de educación secundaria en estos países (Oviedo et al., 2010). Los jóvenes indígenas de zonas urbanas tienen con frecuencia tres o cuatro veces más probabilidad de completar la educación secundaria que sus homólogos rurales; tal es el caso de México, Perú y Bolivia (Banco Mundial, 2015).

La condición de indígena, la geografía y el género tienen con frecuencia efectos agravadores sobre la capacidad de completar la educación secundaria. En Bolivia, si bien las tasas de finalización de la educación secundaria entre los grupos indígenas son relativamente bajas, menos del 10 % de las mujeres indígenas que viven en zonas rurales logran completar la escuela secundaria, en comparación con los hombres indígenas de las zonas rurales (19 %), las mujeres indígenas de las zonas urbanas (29 %) y los hombres indígenas de las zonas urbanas (40 %) (Banco Mundial, 2015).

El bajo grado de compromiso familiar o las bajas expectativas con respecto a la educación pueden afectar las tasas de desvinculación escolar en la medida en que los estudiantes valoran menos su propia experiencia de instrucción. Los estudiantes también pueden carecer de un apoyo crucial en el hogar cuando surgen desafíos (Oviedo et al., 2010; Román, 2009). En México, tan solo el 65 % de quienes se habían desvinculado del ciclo superior de enseñanza secundaria sentían que podían recurrir a su padre en relación con un problema surgido en la escuela, en comparación con un 80 % de los estudiantes que permanecían estudiando, y un 80 % sentían que podían recurrir a su madre frente a un 90 % de estudiantes que no habían abandonado (SEP, 2012). Los niños de hogares monoparentales también muestran tasas de matriculación y de finalización menores (Román, 2009, 2013; Adelman & Székely, 2016). El nivel educativo de los miembros del hogar, en particular las madres, puede ser un factor determinante clave para la finalización de la escolaridad (Román, 2013). En toda la región, menos de 10 % de los estudiantes cuya cabeza de familia tiene menos de seis años de escolaridad logra finalizar la escuela secundaria (Oviedo et al., 2010).

Otros factores de riesgo notables que pueden interferir con la educación secundaria incluyen el consumo de drogas o la adicción y la exposición a la violencia o al delito (Cárdenas et al., 2011; Oviedo et al., 2010; SEP, 2012). Ello incluye también el abuso y la violencia de género en el hogar, que puede conducir a una tasa de alcance educativo menor (Larraín y Bascuñán, 2006) y a comportamientos delictivos (Morrison et al., 2004).

Si bien la violencia y el delito pueden no encontrarse entre los factores más comunes citados a nivel regional, en áreas geográficas específicas pueden desempeñar un papel significativo, como es el caso en zonas afectadas por cárteles de droga y violencia de pandillas en Colombia, América Central y México (CAF, 2016; Cárdenas et al., 2011; de Hoyos et al., 2016).

## Intervenciones que abordan otros factores de riesgo generales

**Transporte:** La mejora de las opciones de transporte para los estudiantes, especialmente en las comunidades rurales y remotas, puede reducir el tiempo y los recursos financieros necesarios para asistir a la escuela. Algunos programas en Brasil, Colombia y Nicaragua, por ejemplo, han proporcionado a los estudiantes bicicletas, subsidios para transporte público y más autobuses escolares para mejorar las tasas de asistencia y retención en escuelas primarias y secundarias (UNICEF, 2012; Barsanuf Campus et al., 2016; SED, 2014; “Entrega de bicicletas”, 2013).

Colectivamente, los factores arriba señalados presentan serias barreras para completar la educación a los estudiantes de toda América Latina y el Caribe. Las siguientes secciones presentan estudios de caso en México y en Chile que ponen en relieve varios de los tipos de intervención previamente analizados.



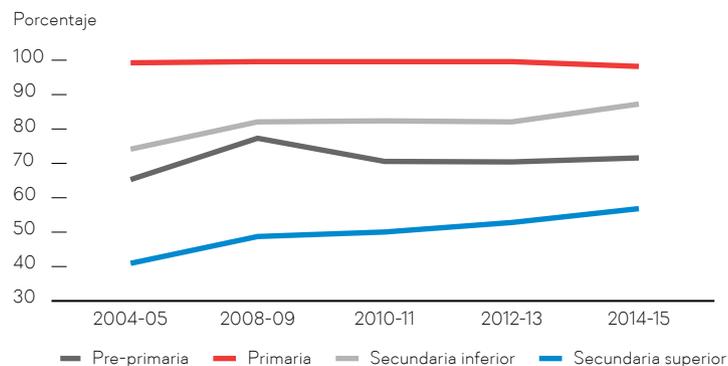
# 04

# México

## Contexto nacional

Casi la mitad de la población de México se encuentra por debajo de la línea de pobreza, cifra que se ha estancado en los últimos años (OCDE, 2017a).<sup>16</sup> Sin embargo, una amplia población joven<sup>17</sup> presenta oportunidad de generar un crecimiento económico sustancial si permanece en la escuela y se encuentra adecuadamente preparada para realizar la transición al mercado de trabajo. Los retornos a la educación aumentan en la medida en que los estudiantes avanzan en el sistema en México: los adultos con educación superior ganan el doble que las personas que solo han completado el ciclo superior de secundaria, y más de tres veces por encima que el ingreso de quienes completan únicamente el ciclo básico de secundaria (Kattan & Székely, 2014).

**FIGURA 5—** Tasas de matriculación netas (2004-2015)

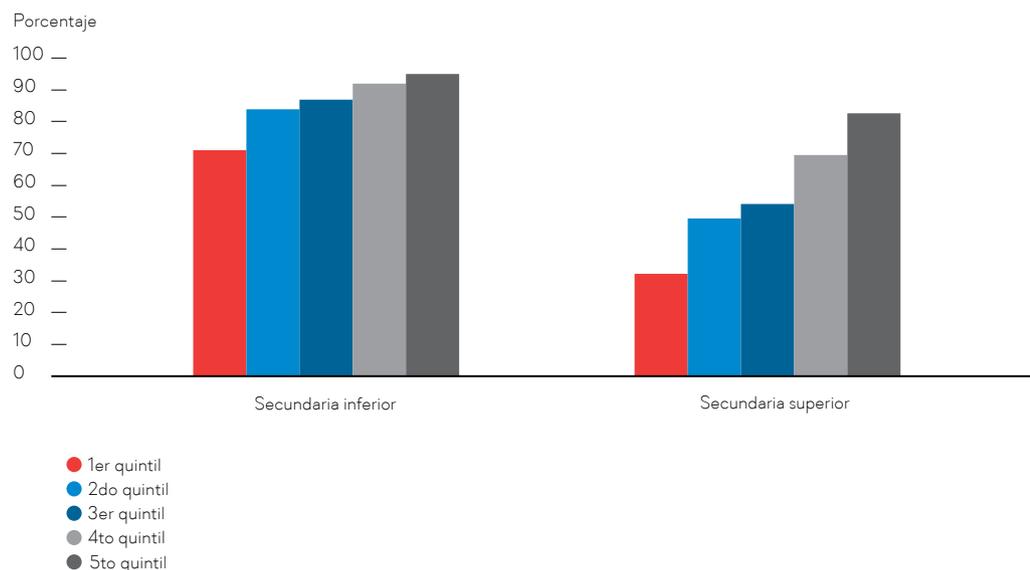


Fuente: INEE (s.f.)

<sup>16</sup> La tasa multidimensional de pobreza en México se ubicaba en alrededor de 46 % entre 2010 y 2014 (dato recuperado de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Mexico-2017-OECD-economic-survey-overview.pdf>). En 2016, la tasa de pobreza monetaria fue aproximadamente de 50 % (dato recuperado de <http://databank.worldbank.org/>).

<sup>17</sup> En 2016, aproximadamente 34 millones de personas pertenecían al grupo de edad de entre 15 a 29 años, equivalente a 27 % de la población total de 130 millones. Dato recuperado de <http://databank.worldbank.org>.

**FIGURA 6—** Tasas de finalización de la enseñanza secundaria según quintil de ingresos (2014)



Fuente: Instituto de Estadística de UNESCO (s.f.)

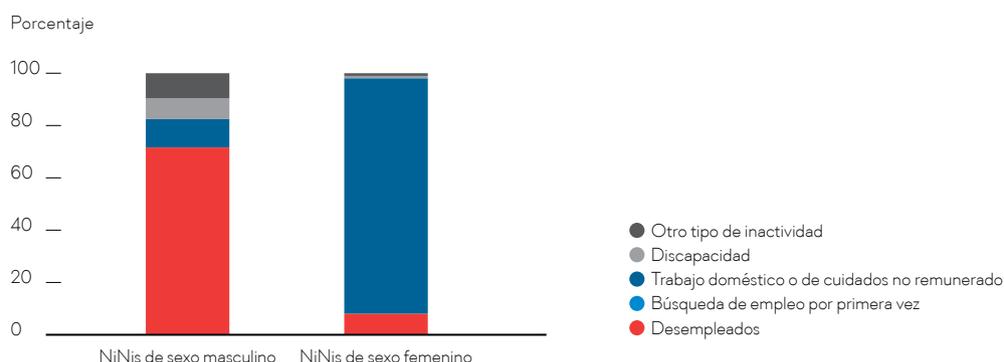
Las tendencias positivas de las tasas de matriculación en todos los niveles de educación son prometedoras (Figura 5) y son un signo positivo de que los niños y jóvenes llegan cada vez más a la escuela en el momento adecuado y tienen la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para desempeñarse con éxito. Más de la mitad de los jóvenes entre 15 y 17 años están actualmente inscritos en el ciclo superior de secundaria, teniendo las mujeres una probabilidad ligeramente mayor de estar inscritas en este nivel que los hombres, es decir, 59 % frente a 56 %, respectivamente (INEE, s.f.). Las tasas de finalización son relativamente altas en el nivel básico de secundaria (86 % para las mujeres y 85 % para los hombres) pero bajan significativamente en el ciclo superior de secundaria (apenas por encima del 60 % para las mujeres y 56 % para los hombres). Si bien las tasas de finalización no varían sustancialmente por género, comienzan a diferenciarse notablemente entre los jóvenes de diferentes orígenes socioeconómicos (Figura 6). (Instituto de Estadística de UNESCO, s.f.).

## RECUADRO 2— Género y NiNis en México

Existen varias razones por las cuales los jóvenes en México no asisten a la escuela ni trabajan, y esta situación tiene a la vez consecuencias muy diferentes. A pesar de que exhiben tasas de finalización de los estudios mayores, las mujeres tienen tres veces más probabilidad de ser NiNis que los hombres. Esto es, en parte, porque muchas mujeres se desvinculan cuando realizan la transición entre la escuela secundaria y la educación superior o el empleo. De hecho, 35 % de todas las mujeres entre 15 y 29 años son NiNis, lo que representa una de las mayores brechas de género en países de la OCDE. Sin embargo, si bien las mujeres constituyen la mayoría de la población NiNi, la abrumadora mayoría (90 %) no está desempleada, sino que más bien no participa en el mercado laboral. La mayor parte del tiempo la emplean realizando trabajo no remunerado -que contribuye a la economía-, como por ejemplo, el cuidado del hogar y la familia (Figura 7) (OCDE, 2017d).

En comparación, casi tres de cada cuatro hombres jóvenes NiNi están desempleados. Si bien solo 10 % de los hombres jóvenes en México son NiNis, esta tasa está aumentando. Asimismo, de Hoyos, Gutiérrez, & Vargas (2016) han encontrado una correlación significativa entre el aumento en la proporción de hombres NiNis y un aumento de los delitos violentos. Entre 2006 y 2011, la proporción de hombres de entre 19 y 24 años en México que eran NiNis aumentó de 7 a 10,9 %, lo que habría contribuido en 3,8 más homicidios cada 100.000 habitantes, de un aumento total de 16 por cada 100.000 durante este período. Esta relación era más fuerte en los estados limítrofes con Estados Unidos, donde tanto las ofertas de empleo legal como ilegal tienden a contratar hombres jóvenes de baja educación (de Hoyos et al., 2016).

**FIGURA 7—** Cómo pasan su tiempo los NiNis (15 a 29 años) en México



Fuente: OCDE (2017d)

Sin embargo, preocupa que uno de cada cinco jóvenes es NiNi (Recuadro 2).<sup>18</sup> Una gran población de NiNis supone una limitación al crecimiento económico a largo plazo y puede exacerbar considerablemente las desigualdades existentes. Las personas que abandonan los estudios antes de completar la enseñanza secundaria tienden a percibir menores salarios, exhibir menores tasas de empleo y tienen menor probabilidad de encontrar un empleo en el sector formal en relación a aquellos que completan este nivel de enseñanza. (Kattan & Székely, 2014)<sup>19,20</sup>. Para reducir la población de NiNis resulta crucial el apoyo a los jóvenes para que completen la educación obligatoria, seguido de una mejora de la transición al mercado laboral o a la educación superior.

## Tendencias a la baja

Con una tasa de finalización casi universal de la escuela primaria y una tasa de transición de primaria al ciclo básico de secundaria de 97 %<sup>21</sup>, la abrumadora mayoría de los casos de desvinculación escolar se producen actualmente durante la enseñanza secundaria, especialmente durante el ciclo superior (Figura 8).<sup>22</sup> Una porción sustancial de los adultos en México no ha completado el ciclo superior de enseñanza secundaria. En 2015, solo la mitad de los adultos jóvenes de entre 20 y 24 años de edad habían completado la educación secundaria (INEE, 2017). Si bien las tasas de finalización de la enseñanza secundaria básica todavía ameritan atención, las elevadas tasas de desvinculación en el ciclo superior de secundaria suponen el obstáculo más significativo para completar la educación obligatoria en México.

18 En 2015, un porcentaje estimado de 22 % de los jóvenes (entre 15 y 29 años de edad) se corresponden con esta descripción. Ello incluye 19 % de los jóvenes considerados "inactivos" y poco más de 3 % de los jóvenes que se encontraban desempleados. En comparación, el promedio de países miembros de la OCDE es menos del 15 % (OCDE, 2017a).

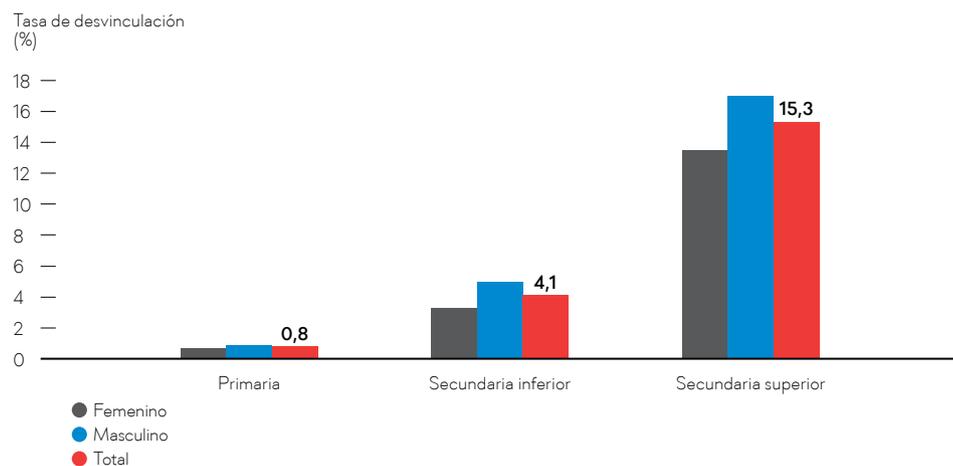
19 Kattan & Székely (2014) señalan que quienes completaron [solamente] el ciclo superior de secundaria en México ganan aproximadamente un 62 % más, en promedio, que los que completan [únicamente] el ciclo básico de secundaria. También tenían mayor probabilidad de estar empleados (60 % frente a 45 % de los graduados del ciclo básico de secundaria) y de trabajar en el sector formal (aproximadamente 49 % frente a 37 %).

20 Como se señala en la Sección 1, las mujeres tienen mucha menos probabilidad de participar en el mercado laboral que los hombres, a pesar de haber completado la escuela secundaria a tasas consistentemente mayores. Las mujeres que trabajan están desproporcionadamente representadas en el sector informal. En México, la participación de la mujer en el mercado laboral —menos de la mitad de las mujeres entre 15 y 64 años de edad— es menor que en otros países de la región, como Perú y Colombia (OCDE, 2017c).

21 La tasa de finalización de primaria fue 97 % en 2014 y la tasa de transición de primaria a ciclo básico de secundaria fue 97 % en 2013 (Instituto de Estadística de UNESCO, s.f.).

22 La tasa de desvinculación del ciclo superior de secundaria toma en cuenta tanto la educación formal como informal. Si se considera solo la educación formal, la tasa de desvinculación fue de 13.4 % entre 2013 y 2014 (INEE, 2017).

**FIGURA 8—** Tasa promedio anual de desvinculación escolar, por nivel educativo y género (2013-14)



Fuente: INEE (s.f.)

En promedio, más del 15 % de los jóvenes (aproximadamente 600.000 estudiantes) abandonan la escuela secundaria superior cada año, con frecuencia durante el primer año de este nivel, cuando casi uno de cada cuatro estudiantes abandona (INEE, s.f., 2017). La tasa de desvinculación escolar disminuye a aproximadamente 10 % en el segundo año y es más baja durante el año final del ciclo superior de secundaria llegando a menos de 7 % (INEE, s.f.). Las tasas de desvinculación difieren en función de varios factores como género (Recuadro 3), ubicación y características de la escuela. Las tasas de desvinculación en el ciclo superior de secundaria tienden a ser mayores en las zonas urbanas, donde los jóvenes tienen mayor probabilidad de estar todavía en la escuela en este nivel. En contraste, las tasas de desvinculación en las áreas rurales tienden a ocurrir más temprano: durante el ciclo básico de secundaria o en la transición al ciclo superior de secundaria (Kattan & Székely, 2014). En varios estados de México, la tasa anual de desvinculación puede ser tan baja como 10 %, lo cual sucede frecuentemente en estados con baja matriculación general en el ciclo superior de secundaria, tales como Guerrero y Puebla, mientras que uno de cada cinco estudiantes abandonan la escuela en los estados de Durango y Nayarit, que tienen una cobertura de enseñanza secundaria superior relativamente alta. La ciudad de México tiene una de las mayores tasas de matriculación del país pero también una de las tasas de desvinculación más altas (INEE, s.f.).<sup>23</sup> La desvinculación escolar también puede variar según la escuela o la trayectoria educativa. Por ejemplo, las escuelas de enseñanza secundaria superior financiadas a nivel federal tuvieron una tasa de desvinculación de más de 16 % durante el año escolar 2013-14, comparadas con un 14 % en escuelas financiadas por los estados, y 12 % en escuelas financiadas por universidades autónomas. Entre los tres trayectos educativos a este nivel de escolaridad, las tasas de desvinculación son más bajas (14 %) para el trayecto académico general. Si bien uno de cada tres alumnos abandona la escuela secundaria superior profesional, la matriculación en este tipo de institución es bastante baja, cubriendo menos del 2 % de los estudiantes (INEE, s.f.). Estos aspectos estructurales diferentes se exploran más profundamente a partir de página 42, que ofrece un resumen del sistema educativo.

## Factores de desvinculación escolar

De acuerdo con las encuestas nacionales realizadas en la pasada década, los estudiantes citan desafíos económicos, académicos y personales como los motivos principales para abandonar la escuela secundaria superior (Kattan & Székely 2014)<sup>24</sup>:

<sup>23</sup> En el año escolar 2013-2014 la ciudad de México tuvo tasas de matriculación en escuela primaria y secundaria de 114 % (bruto) y de 86 % (neto) y una tasa de desvinculación de 18,6 % (INEE, s.f.).

<sup>24</sup> Las dos encuestas fueron la Encuesta Nacional de Jóvenes de 2010 y una encuesta nacional de 2011 realizada por la Secretaría de Educación Pública para entender mejor las decisiones de los estudiantes respecto a permanecer en la enseñanza secundaria superior o abandonar la misma (SEP, 2012). Kattan & Székely (2014) analizan datos de ambas encuestas.

- **Entre 30 % y 43 %** de los jóvenes señalan que abandonaron la escuela por motivos relacionados con la escuela, que incluyen: aburrimiento, falta de interés en la escuela o el estudio, fracaso, dificultad para entender a los maestros o el contenido y acoso escolar. Como discutido anteriormente, la inscripción a edad avanzada y el bajo desempeño académico son fuertes elementos predictivos de la desvinculación escolar. En México, cabe señalar que muchos estudiantes de educación secundaria superior quedan rezagados en sus estudios. Más del 40 % de los estudiantes no logran aprobar el primer año de enseñanza secundaria superior.<sup>25</sup> De forma relacionada, casi el 15 % de todos los estudiantes del ciclo superior de secundaria están dos o más grados rezagados (INEE, 2016).
- En general, **más de un tercio** de los estudiantes abandona debido a limitaciones financieras. Esto incluye jóvenes que no pueden pagar los gastos relacionados con asistir a la escuela (por ejemplo, los materiales y el gasto de transporte) y aquellos que abandonan la escuela para trabajar y aportar al ingreso familiar.
- **Entre 10 % y 20 %** de los estudiantes abandona por motivos personales, que, de manera abrumadora, incluyen matrimonio o embarazo.

Además de estas razones indicadas por los propios estudiantes, se ha determinado que otros factores aumentan la probabilidad de desvinculación escolar. Kattan & Székely (2014) estiman que ciertas características, como vivir en una zona rural y hablar un idioma indígena, pueden aumentar la probabilidad de que un estudiante abandone. No sorprendentemente, el bajo estatus socioeconómico también está consistentemente ligado a la desvinculación; sin embargo, este efecto no es tan prominente como en las décadas anteriores.

### RECUADRO 3— Género y desvinculación escolar en México

Si bien las tasas de desvinculación escolar han sido históricamente mayores para las mujeres, los hombres tienen ahora más probabilidad de abandonar la escuela secundaria superior y de quedar académicamente rezagados (INEE, s.f., 2016). El género fue el factor más fuertemente correlacionado con la desvinculación escolar durante la década de 1980, pero esto se ha revertido actualmente, con una tasa de desvinculación escolar de 14 % para las mujeres y de 17 % para los hombres. Kattan y Székely (2014) sugieren que estos avances para las mujeres jóvenes pueden ser consecuencia de cambios culturales, mayores oportunidades de empleo y transferencias monetarias condicionadas y becas, que son mayores para las mujeres que asisten a la escuela.

Las restricciones económicas son el motivo más común por el cual los hombres abandonan la escuela, si bien otros motivos incluyen la no aprobación de cursos o la falta de gusto por la escuela (SEP, 2012). Las mujeres tienden a desvincularse de la escuela por razones económicas, siendo el matrimonio y el embarazo las causas siguientes más probables. México tiene la tasa de embarazo adolescente más alta entre los países de la OCDE, y supera la tasa de otros países de Latinoamérica como Costa Rica, Perú y Colombia (Banco Mundial, s.f.) Esta tasa ha disminuido solo ligeramente durante las últimas cuatro décadas. Las jóvenes provenientes de hogares más pobres o de origen indígena tienen mayor probabilidad de convertirse en madres adolescentes que sus pares (OCDE, 2017c).

## Revisión de la educación secundaria superior en México

La educación obligatoria se extiende por 15 años en México, desde el la preescolar hasta el ciclo superior de enseñanza secundaria (Tabla 1).<sup>26</sup> La enseñanza preescolar, la primaria y el ciclo básico de enseñanza secundaria forman, conjuntamente, el ciclo de educación básica.

25 En 2013-2014 solo 45 % de los estudiantes del primer año del ciclo superior de enseñanza secundaria aprobaron al finalizar el año escolar. Esta cifra aumentó a 58 % al 30 de setiembre, fecha en la cual algunos estudiantes pueden realizar una prueba adicional luego de finalizar el año escolar para poder pasar al siguiente nivel. Las tasas de repetición caen sustancialmente en el segundo y tercer año del ciclo de enseñanza secundaria superior, presumiblemente en la medida en que los estudiantes abandonan los estudios (INEE, 2016).

26 La educación primaria pasó a ser obligatoria en 1934, el ciclo básico de educación secundaria en 1993 y el la preescolar se volvió gradualmente obligatorio entre 2004 y 2009. El ciclo superior de secundaria se hizo obligatorio en 2012 y se espera su expansión hasta 2022 (INEE, 2013).

**TABLA 1**— Educación obligatoria en México

PREESCOLAR (3-5 AÑOS)			PRIMARIA (6-11 AÑOS)						CICLO BÁSICO SECUN- DARIA (12-14 AÑOS)			CICLO SUPERIOR DE SECUNDARIA <sup>a/</sup> (15-17 AÑOS)		
1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
Educación básica														

a/ La educación secundaria superior dura tres años en promedio, si bien existen algunos programas que duran un mínimo de dos o hasta cinco años.

Tras completar el ciclo básico de enseñanza secundaria (y por consiguiente, la educación básica), los estudiantes deben presentarse al examen nacional de ingreso al ciclo superior de enseñanza secundaria. El examen, conocido como Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior es un examen estandarizado con secciones consagradas a matemática, pensamiento analítico, lenguaje, lectura y comprensión, y áreas de contenido específicas como biología, física e inglés. Si bien a todos los estudiantes se les garantiza un lugar en una escuela pública independientemente de los resultados del examen, los subsistemas escolares individuales determinan qué puntajes admitirán (Ceneval, 2016).<sup>27</sup> Por consiguiente, los estudiantes pueden no ser admitidos en su primera, segunda o incluso tercera escuela de elección, lo que puede resultar desmotivador (OCDE, 2017a). Algunos jóvenes señalan la asignación a una escuela diferente a la deseada (cambio de escuela) como motivo para abandonar los estudios (Kattan & Székely 2014).

## Gobernanza

El sistema de educación mexicano es complejo y altamente descentralizado, con roles y funciones a nivel federal, estatal, municipal y escolar:

- **Nivel federal:** La Secretaría de Educación Pública es la mayor autoridad educativa de México y se integra por subsecretarías de educación básica; educación secundaria superior; educación superior y planificación, evaluación y coordinación. Las principales responsabilidades a este nivel incluyen: establecer la política nacional de educación y los planes de estudio (incluyendo los resultados de aprendizaje), evaluar la calidad de la educación, autorizar libros de texto, establecer las competencias y estándares para los maestros y asegurar que los servicios educativos sean equitativos (INEE, 2014).
- **Nivel estatal:** México está compuesto por 32 entidades federales, que son 31 estados más la ciudad de México, una región autónoma. A este nivel existen dos autoridades educativas principales: un secretario de educación local afiliado al gobierno estatal y un representante federal del Secretario de Educación Pública, que es una institución descentralizada afiliada al gobierno federal. En algunos estados, estas dos autoridades supervisan conjuntamente los servicios de educación, mientras que en otros, tienen una interacción más limitada. En conjunto, las autoridades educativas estatales son responsables de ofrecer capacitación a docentes antes de que asuman funciones y durante el servicio, así como de contratar maestros y monitorear la calidad de la educación en las escuelas financiadas por el estado, al igual que de autorizar las instituciones educativas privadas. Las autoridades educativas estatales también pueden proponer al Secretario de Educación Pública contenidos específicos del contexto para el plan de estudios local (INEE, 2014).
- **Nivel municipal:** Las autoridades educativas de nivel municipal poseen roles limitados, principalmente relacionados con el mantenimiento y la mejora de la infraestructura, si bien pueden ejercer mayor responsabilidad en las zonas rurales del país.
- **Nivel escolar:** A nivel escolar, los directores son la máxima autoridad y supervisan todos los aspectos de la administración escolar. En la escuela secundaria superior, los directores pueden estar igualmente apoyados por subdirectores, especialmente en las escuelas más grandes (INEE, 2014).

<sup>27</sup> Ver Tabla 2.

Además de estos niveles del sistema, los grupos de escuelas secundarias superiores son administrados por diferentes subsistemas, que consisten en conglomerados administrativos o cadenas de escuelas públicas que pueden ser financiados por el gobierno federal, los gobiernos estatales o las universidades públicas autónomas (Tabla 2). Históricamente, los subsistemas han tenido una independencia significativa en la manera en que manejan escuelas individuales, las cuales efectivamente, confieren a los directores de los subsistemas un rol clave dentro del sistema educativo. Cada subsistema puede tener su propio plan de estudios y estructura de gobierno.

También cabe notar que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ejerce un poder sustancial. Este sindicato es uno de los mayores del mundo, con entre 1 millón y 1,5 millones de miembros que representan a personal docente y no docente en todos los niveles del sistema educativo a nivel nacional (INEE, 2014). Bajo intensa presión del sindicato antes de las elecciones de mitad del período de 2015, el gobierno federal suspendió las evaluaciones de desempeño docente, si bien estas fueron reincorporadas luego de las elecciones (Oviedo, 2015).

## Financiamiento y diversidad de ofertas de educación secundaria superior

La educación es el mayor gasto del gobierno federal, llegando a representar más del 18 % del gasto público total y aproximadamente 5,4 % del producto bruto interno de México (PBI). Si bien el gasto total se corresponde con el promedio de la OCDE, el gasto por estudiante continúa siendo el más bajo entre países de la OCDE (CIEP, 2016; OCDE, 2017b). La educación secundaria superior representa aproximadamente 15 % del gasto en educación pública, menos de lo asignado al ciclo básico de educación secundaria o a la educación terciaria (17 % y 21 %, respectivamente) (Instituto de Estadística de UNESCO, s.f.). A pesar de una rápida expansión de la educación secundaria superior desde que esta se hizo obligatoria en 2012, la proporción de gasto en educación correspondiente a este nivel no aumentó (Banco Mundial, 2016).<sup>28</sup>

La oferta de educación secundaria superior en México es increíblemente diversa, con diferentes proveedores, trayectorias educativas, fuentes de financiamiento y docenas de subsistemas (Tabla 2).

**TABLA 2—** Variaciones en la oferta de educación secundaria superior e inscripciones en México

<b>Oferta pública y privada</b>	El sector público domina la oferta educativa en México, donde 88 % de los estudiantes en educación básica están inscritos en una escuela pública. La oferta privada desempeña un papel ligeramente mayor en la educación secundaria superior, donde cerca de uno de cada cinco estudiantes asiste a una escuela privada (INEE, 2017).
<b>Trayectorias educativas</b>	Existen tres trayectorias educativas dentro del ciclo superior de enseñanza secundaria: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. La trayectoria general es la más común y cubre aproximadamente 62 % de la población estudiantil. Es de naturaleza académica y apunta a preparar a los estudiantes para proseguir estudios a nivel terciario. La trayectoria tecnológica absorbe a un 37 % de los estudiantes. Ofrece educación tanto académica como profesional para preparar a los estudiantes para ingresar a la educación superior o al empleo. La trayectoria profesional absorbe a menos del 2 % de los estudiantes. Tiene un fuerte énfasis técnico y profesional y prepara a los estudiantes principalmente para el empleo (INEE, 2017).
<b>Fuentes de financiamiento</b>	Las escuelas públicas de ciclo superior de secundaria pueden ser financiadas y supervisadas por tres actores diferentes: instituciones federales, estatales y autónomas, afiliadas con universidades públicas y otras instituciones terciarias. Aproximadamente la mitad de los estudiantes asisten a escuelas dirigidas y financiadas por los estados, si bien esto puede variar sustancialmente. Por ejemplo, un estado puede tener principalmente escuelas federales y estatales (por ejemplo, Estado de México), si bien otro puede tener una importante presencia de escuelas autónomas (por ejemplo, Jalisco).
<b>Subsistemas</b>	A lo largo de estas tres fuentes públicas de financiamiento existen 33 subsistemas en México. Los subsistemas han desarrollado históricamente sus propios planes de estudios y funcionado independientemente. Existía poca coordinación entre ellos para asegurar que los estudiantes recibieran una educación consistente y de calidad hasta hace relativamente poco, con la reforma integral de la educación secundaria superior (INEE, 2017). Esto difiere considerablemente con respecto a la educación básica, donde el plan de estudios ha sido establecido históricamente por la Secretaría de Educación Pública (INEE, 2014). Esta variación y autonomía ha complicado tradicionalmente la capacidad de los estudiantes de transferirse de una escuela a otra e incluso limitado la medida en la cual las instituciones de educación superior reconocen diferentes diplomas de educación secundaria superior. En 2008 tuvo lugar una reforma que comenzó a abordar este desafío con respecto a los traslados entre instituciones.

28 El gasto público por estudiante a nivel terciario sigue siendo superior al correspondiente al ciclo superior de educación secundaria: en 2015 el gobierno gastó MX \$66.000 por cada estudiante de educación terciaria en comparación con MX \$29.000 por cada estudiante del ciclo superior de secundaria general. Indicado en pesos mexicanos del año 2012. El gasto público por cada estudiante del ciclo superior de secundaria inscrito en la trayectoria profesional es incluso más bajo que el correspondiente a la trayectoria general, ubicándose en MX \$20.000 (INEE, 2016).

## Políticas y reformas educativas con impacto sobre el ciclo superior de enseñanza secundaria

Tras años de crecimiento relativamente descoordinado en la oferta y la cobertura de educación secundaria superior, una serie de reformas durante la última década han comenzado a alinear gradualmente y a atender la calidad de esta última etapa de educación obligatoria:

- **1997-actualidad:** Prospera<sup>29</sup> es un programa de transferencias monetarias condicionadas (*conditional cash transfer*) [CCT] que busca mejorar la nutrición, la salud y la educación de más de 6 millones de familias que viven en la pobreza. Entre los beneficios que ofrece Prospera, está la posibilidad de que los hogares reciban subsidios si los niños y jóvenes están inscriptos y asisten a escuela primaria y secundaria (ciclo básico y superior). Se entregan subsidios más altos a jóvenes mujeres inscritas en educación secundaria de ciclo básico y superior (Dávila Lárraga, 2016).
- **2008:** El gobierno federal lanzó la Reforma Integral de la Educación Media Superior para mejorar la coordinación y la coherencia entre las diversas opciones de escolaridad, reducir las brechas de aprendizaje entre los diferentes subsistemas y ofrecer flexibilidad a los estudiantes para que se trasladen entre subsistemas y trayectorias. Esta reforma introdujo un marco curricular común basado en la competencia que define el conocimiento y las habilidades que debe tener un graduado del ciclo superior de secundaria. Esta reforma llevó a la creación del Sistema Nacional de Educación Media Superior, anteriormente conocido como Sistema Nacional de Bachillerato en 2009. Las escuelas públicas y privadas pueden unirse voluntariamente a este sistema cumpliendo con diferentes componentes de la reforma de 2008, incluyendo adoptar el marco curricular común, implementar mecanismos de gestión de escuelas recomendados y contratar a orientadores escolares. Las escuelas que desean integrar el sistema son evaluadas y clasificadas según lo bien que cumplen con ciertas reformas (el nivel I es el nivel más alto de cumplimiento y el nivel IV el más bajo) y pueden mejorar sus clasificaciones a lo largo del tiempo. Más de 2.000 escuelas son ahora parte de este sistema, pero la amplia mayoría (más del 90 % se clasifica en los niveles más bajos, III o IV) (INEE, 2017).

Uno de los mecanismos de gestión escolar recomendado a raíz de la reforma de 2008 fue el establecimiento de un programa de tutoría, donde un pequeño grupo de maestros es seleccionado para actuar como tutores durante todo el tiempo en que los estudiantes se encuentran en la escuela secundaria superior. Los tutores pueden trabajar con los estudiantes tanto individualmente como en pequeños grupos, ofreciendo recursos académicos complementarios y apoyo psicopedagógico según las diferencias y necesidades inherentes de los estudiantes (por ejemplo, estilos de aprendizaje, motivaciones, condiciones sociales). Si bien esto puede variar según el subsistema, los tutores no reciben generalmente compensación adicional por este trabajo (SEMS, 2011).

- **2012:** México dispuso la educación secundaria superior obligatoria y diseñó un cronograma de 10 años para lograr la cobertura universal. La Secretaría de Educación Pública también estableció una meta de seis años para reducir la desvinculación en la escuela secundaria superior a 9 % para el año 2018, condicionada a la implementación de políticas públicas adecuadas para apoyar esta medida. Entre 2013 y 2014 se lanzó El Movimiento Contra el Abandono Escolar, Yo No Abandono en la educación secundaria superior para promover este objetivo. A partir de página 50, el informe ofrece más información sobre el estudio de caso de Yo No Abandono.
- **2013:** México promulgó una nueva ley, la Ley General del Servicio Profesional Docente para estandarizar la profesión docente en la enseñanza básica y secundaria superior pública. La ley previó procesos y mecanismos sobre inducción, promoción, ejercicio y reconocimiento. La ley también definió la evaluación, capacitación continua y desarrollo profesional como los pilares claves para fortalecer el desempeño docente y, en última instancia, la calidad de la educación (OCDE, 2013b).
- **2015:** Un nuevo programa de incentivos fue creado para maestros de educación secundaria básica y superior, reemplazando a programas anteriores, con reconocimiento explícito del aprendizaje socioemocional como crucial para mejorar las prácticas docentes. El nuevo programa incluyó siete niveles de incentivos, donde los maestros pueden progresar para recibir salarios más altos; procesos de evaluación para asegurar que solo los docentes con alto desempeño reciban incentivos; y opciones de desarrollo profesional claras (SEP, 2016).
- **2017:** Luego de un proceso consultivo de dos años, la Secretaría de Educación Pública introdujo un nuevo modelo educativo que revisó el plan de estudios para toda la educación obligatoria, incluyendo la secundaria básica y superior, entre otros aspectos.

---

<sup>29</sup> Prospera fue anteriormente Progresá desde 1997 hasta 2002 y luego se llamó Oportunidades hasta el año 2014.

El nuevo modelo pretende alterar las prácticas pedagógicas obsoletas y hacer que el contenido educativo sea más atractivo y relevante. Algunos de los cambios clave incluyen:

- Resultados de aprendizaje revisados de lo que los estudiantes deberían lograr progresivamente a lo largo del sistema educativo, incluyendo capacitación para que los maestros mejoren su capacidad de desarrollar las competencias deseadas en sus estudiantes.
- Reducción de la cantidad de contenido en el plan de estudios de educación básica para proporcionar a las escuelas una mayor autonomía y dar a los maestros un tiempo de instrucción más flexible con sus estudiantes.
- Incorporación explícita del aprendizaje socioemocional en la educación secundaria básica y superior.

El proceso de consulta para el nuevo modelo identificó desafíos claves para abordar en las aulas del ciclo superior de secundaria, incluyendo: cursos mal estructurados, contenido desmotivador y excesivo, énfasis limitado en el desarrollo socioemocional de los jóvenes, diferencias entre lo establecido en el marco curricular común y lo que sucede en el salón de clases y poca preparación de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. En este nuevo modelo, la educación secundaria superior incluye actualmente un énfasis explícito sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales al integrar Construye T en el plan de estudios. Si bien el aprendizaje socioemocional tendrá su propio curso en la educación básica, se presenta como un área transversal en la educación secundaria superior donde se espera que todos los maestros enseñen lecciones breves sobre habilidades socioemocionales cada semana (SEP 2017a, 2017b).<sup>30</sup>

## Iniciativas para abordar los desafíos de la desvinculación escolar en México

Las siguientes secciones destacan dos iniciativas nacionales que buscan reducir la desvinculación en el ciclo de enseñanza secundaria superior. Cada estudio de caso incluye un resumen de los orígenes y evolución de las iniciativas hasta la fecha, la estructura y las actividades, la gobernanza y el modelo de financiación y cualquier evidencia de efectividad. La Tabla 3 proporciona una instantánea de ambas iniciativas.

**TABLA 3—** Resumen de iniciativas destacadas en este informe

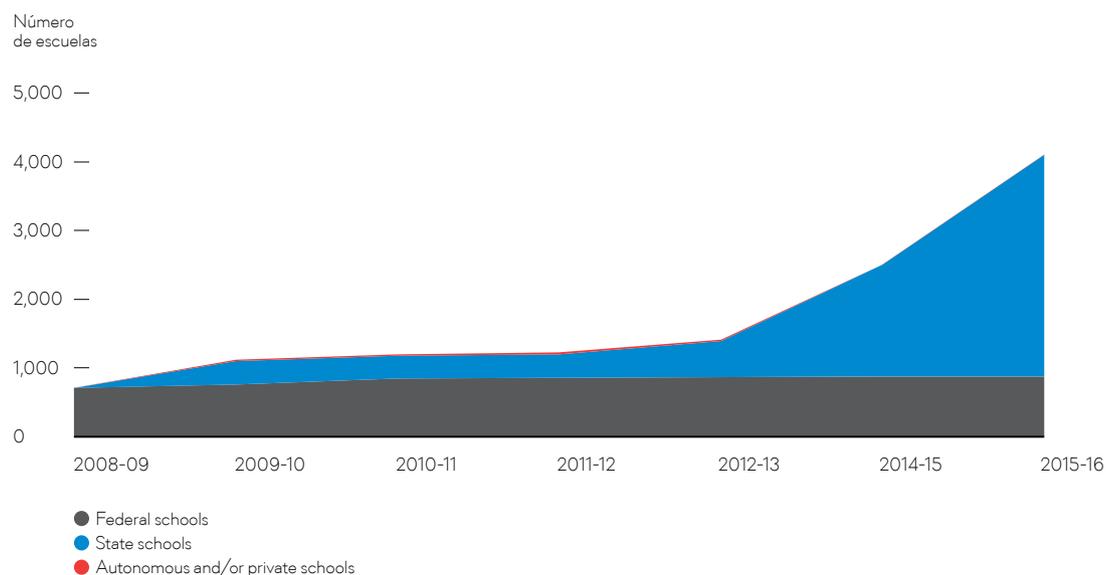
	<b>CONSTRUYE T</b>	<b>YO NO ABANDONO</b>
<b>Resumen</b>	Programa curricular nacional que capacita a directores y maestros de escuela para desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de manera que estos puedan superar desafíos académicos y personales.	Una estrategia nacional que alienta y apoya a las escuelas, en particular, a los directores de escuelas, para que prevengan y respondan al abandono escolar.
<b>Años</b>	2007 a la actualidad	2013 a la actualidad
<b>Actividades principales</b>	Todos los maestros dedican 20 minutos a la semana a una lección consagrada a desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, exponiendo en total a los estudiantes a aproximadamente dos horas de este contenido cada semana. Cada semestre se centra en una de seis habilidades principales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia.	Las escuelas reciben un conjunto de manuales con orientación sobre 12 acciones sugeridas para reducir la desvinculación escolar. Estas no son obligatorias y cualquier actividad implementada se realiza a discreción de los directores de escuela y utilizando recursos existentes.
<b>Estructura</b>	Supervisado por la <i>Subsecretaría de Educación Media Superior</i> (SEMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) e implementado en asociación con la Universidad Iberoamericana y Atentamente, organización nacional de la sociedad civil.	Supervisado por la SEMS, en coordinación con autoridades de la educación estatales.
<b>Alcance</b>	Más de 4.000 escuelas secundarias de ciclo superior (principalmente federales y estatales)	Todas las escuelas secundarias públicas de ciclo superior (más de 11.000 en total)
<b>Financiamiento</b>	Financiado en su totalidad por la SEMS. El presupuesto ha disminuido constantemente desde US\$9 millones en 2014 a US\$3 millones en 2017.	No hay presupuesto dedicado. Implementado con recursos del presupuesto operativo general de la SEMS.

30 Ver estudio de caso de Construye T más adelante en esta sección para más información.

# Construye T

Supervisado conjuntamente por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Construye T fue concebido originalmente como programa para prevenir las conductas de riesgo, como el abandono escolar, entre los jóvenes alumnos del ciclo superior de secundaria. Durante los diez años que han transcurrido a partir de su inicio, Construye T ha sufrido varios cambios en sus objetivos, enfoque y actividades, estructura y alcance, y se ha transformado en un programa curricular que trabaja para desarrollar las habilidades socioemocionales de los jóvenes. Más de 4.000 escuelas secundarias públicas de ciclo superior participan en la actualidad de este programa (Figura 9).

**FIGURA 9—** Cobertura de Construye T (2008-15) según fuente de financiamiento



Fuente: SEMS (s.f.) y entrevistas con el personal del programa. Datos no disponibles para el año escolar 2013-14. En algunos casos, el desglose por tipo de subsistema es aproximado.

## Origen y evolución del programa

**2007-2013:** En 2007 la SEMS diseñó el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior para reducir el abandono escolar y otras conductas no deseadas, tales como el consumo de drogas y el acoso escolar, de modo de reformar las escuelas secundarias de ciclo superior. El programa, que pasó a ser conocido como Construye T, buscó originalmente hacer que los entornos escolares fueran más inclusivos, equitativos y participativos para ayudar a los jóvenes a superar diversos desafíos que enfrentaban a la hora de completar la educación secundaria superior (INSP & PNUD, 2013; SEMS, s.f.). Construye T estaba organizado de la siguiente manera:

- A **nivel federal**, la SEMS y el PNUD diseñaron y supervisaron el programa conjuntamente.
- A **nivel estadual**, se formó un comité para coordinar la implementación del programa. Cada comité estadual se componía de funcionarios del sistema de educación federal<sup>31</sup> y estadual<sup>32</sup>, una organización de la sociedad civil aliada (OSC) y representantes de los subsistemas. Los miembros del comité a nivel del estado llevaron a cabo capacitaciones iniciales de los directores y maestros de escuela.
- A **nivel de la escuela**, el director, los maestros y otro personal, representantes de los estudiantes y de las familias, así como un

31 El representante de la SEMS federal en cada estado.

32 Representantes de la secretaría local de educación.

facilitador externo<sup>33</sup> formaron un comité para realizar un diagnóstico anual a nivel de todas las escuelas de las áreas de enfoque del programa (incluyendo violencia escolar, consumo de drogas y participación familiar) y desafíos relacionados, así como un inventario de recursos disponibles. Con base en los resultados del diagnóstico, el comité escolar decidió luego una serie de actividades para abordar los desafíos identificados. El facilitador externo ofreció apoyo continuo a los actores escolares para diseñar, implementar y monitorear estas actividades (INSP & PNUD, 2013).

#### RECUADRO 4— Resultados de la evaluación de impacto de Construye T (2013)

Una evaluación de impacto cuasi experimental utilizó resultados de la encuesta nacional de 2007 y 2009 sobre exclusión, tolerancia y violencia en escuelas secundarias de ciclo superior como referencia y parámetros finales para Construye T, complementados por datos administrativos de las escuelas correspondientes a esos años. En efecto, esta configuración permitió estudiar el primer año de implementación del programa. En la medida en que los subsistemas federales se incorporaron primero al programa, el estudio comparó a las escuelas federales (el grupo de “tratamiento”) con las escuelas estatales (el grupo de “control”). Los hallazgos positivos del estudio incluyeron:

- Mientras todas las escuelas veían un aumento en la proporción de estudiantes que faltaban a clases con frecuencia o eran suspendidos, este aumento fue menor en las escuelas federales. De modo similar, mientras que la violencia escolar aumentó en todas las escuelas, el incremento fue más lento en las escuelas federales.
- La prevalencia de la depresión entre los estudiantes, si bien disminuyó en todas las escuelas, disminuyó más significativamente en las escuelas federales.

Sin embargo, el estudio también encontró algunos efectos limitados y otros resultados no previstos:

- Las actitudes negativas con respecto a la equidad de género disminuyeron en todas las escuelas, pero más en las escuelas estatales.
- El uso de anticonceptivos aumentó en las escuelas estatales pero disminuyó en las federales.
- Las tasas de fracaso y desvinculación escolar aumentaron en las escuelas federales pero disminuyeron en las escuelas estatales.

Estos resultados mixtos deben ser considerados con precaución. La evaluación de impacto citó inconsistencias en los datos administrativos de las escuelas que generaron dudas sobre si era posible observar los cambios de comportamiento después de solo un año de implementar Construye T.

Fuente: INSP & PNUD (2013).

Luego de algunos años de implementación y rápido crecimiento Construye T no logró los resultados buscados en relación con la reducción de la desvinculación escolar y otros indicadores de conducta de riesgo (Recuadro 4). La SEMS decidió por lo tanto rediseñar el programa en 2014.

**2014-2016:** Dados los resultados de la evaluación de impacto y el lanzamiento de la nueva estrategia Yo No Abandono en 2013, la SEMS y el PNUD transformaron a Construye T, el cual pasó de ser un programa de prevención de riesgos a convertirse en un programa más positivo y holístico dedicado al desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en formas que los preparen mejor para el éxito en la escuela y en la vida. Inspirado en un programa piloto de Perú denominado Escuela Amiga, el programa identificaba un conjunto de 18 habilidades socioemocionales diferentes, agrupadas en torno a tres dimensiones: Conoce T (habilidades intrapersonales)<sup>34</sup>, Relaciona T (habilidades interpersonales)<sup>35</sup> y Elige T (habilidades para la toma de decisiones) (SEMS, s.f.).<sup>36</sup>

33 El facilitador externo se encuentra empleado por la OSC de ese estado.

34 Las destrezas específicas incluyen autoconciencia, motivación para el éxito, autoeficacia, reconocimiento de emociones, manejo del estrés, tolerancia a la frustración, manejo de emociones, perseverancia y gratificación retardada.

35 Las destrezas específicas incluyen empatía, manejo de conflictos interpersonales, escucha activa, comportamiento pro-social, asunción de perspectivas y asertividad.

36 Las destrezas específicas incluyen generación de opciones, pensamiento crítico y análisis de consecuencias.

Esta versión del programa hacía mayor énfasis en la autonomía escolar al invertir recursos primordialmente en la capacitación de un director y un tutor (con frecuencia un maestro, pero ocasionalmente un orientador escolar) de cada escuela. El director y el tutor a su vez capacitaban luego a un pequeño equipo de cinco a seis maestros para que desarrollaran las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Como parte de este nuevo diseño, SEMS y el PNUD entrevistaron a varios maestros con respecto a sus necesidades e identificaron que los maestros veían un desafío en la superabundancia de materiales y necesitaban recursos más simples y concretos. En respuesta, el programa introdujo tarjetas de actividades sucintas, de una página, que contenían instrucciones paso a paso para realizar actividades breves de 20 minutos dedicadas cada una al desarrollo de una habilidad socioemocional diferente (por ejemplo, ejercicios de respiración profunda, escucha activa y manejo de la ira).

Durante este período, la participación de las OSC en cada estado comenzó a disminuir, centrándose en gran medida en la capacitación de personal de nuevas escuelas participantes y la realización de menor cantidad de visitas a las escuelas que ya estaban implementando el programa Construye T. Asimismo, si bien el programa dejó de centrarse en la reducción de la desvinculación escolar como resultado explícito de su modelo, reconocía los efectos a largo plazo que podía tener el desarrollo de habilidades socioemocionales sobre la desvinculación escolar, en particular, al mejorar las destrezas de los estudiantes para la toma de decisiones.

### RECUADRO 5— Hallazgos de la evaluación de procesos de Construye T (2016)

Una evaluación de procesos externa del programa rediseñado determinó que, si bien la mayoría de los maestros tenían familiaridad con Construye T y sus objetivos, tan solo la mitad de los estudiantes tenía conocimiento del programa. Los maestros generalmente utilizaban tarjetas de actividades según lo veían conveniente en lugar de seguir la secuencia o la frecuencia recomendada por el programa. Desafortunadamente, menos de la mitad de las escuelas desarrolló actividades del programa. Los maestros se veían presionados por el tiempo a enseñar las lecciones o no sentían que tuvieran la capacidad de responder a los desafíos emocionales de los estudiantes. Si bien las actividades estaban diseñadas para durar entre 15 y 20 minutos, algunos maestros les dedicaban la mayor parte de la hora. Asimismo, maestros de áreas temáticas específicas (por ejemplo, matemática o ciencias) encontraban más difícil integrar estas actividades a su instrucción y no recibían orientación personalizada sobre cómo adaptar el contenido. La evaluación señaló que los directores adecuadamente motivados contribuían a una mejor implementación del programa y mejores resultados.

Fuente: Entrevistas con miembros del personal del programa; SEP & PNUD (2017b).

En 2016, SEMS y el PNUD comenzaron a introducir una orientación en persona a nivel estatal para los directores y tutores de nuevas escuelas, un curso de capacitación en línea y nuevos materiales. Ese mismo año, una evaluación de procesos determinó que la implementación del programa había sido inconsistente y, por momentos, limitada (Recuadro 5).

## El modelo de Construye T en 2017

La evaluación de procesos del año 2016 reveló que muchos maestros veían las actividades de *Construye T* como una carga en lugar de como herramientas para mejorar el entorno escolar. Los maestros no entendían claramente la relación entre las habilidades socioemocionales y las competencias que buscaban desarrollar en los estudiantes. Con la introducción de un nuevo modelo educativo nacional en 2017 que incluía un énfasis fuerte y explícito sobre el desarrollo de destrezas socioemocionales, SEMS y el PNUD aprovecharon la oportunidad de incorporar a *Construye T* al plan de estudios. Al momento de este estudio, varios cambios importantes se encontraban en proceso de implementación:

- **Cambio de enfoque y marco simplificado de habilidades socioemocionales:** El aprendizaje socioemocional se ve ahora enfatizado como crucial para mejorar el desempeño académico, al igual que los entornos escolares mejorados, adoptándose un enfoque pedagógico más fuerte que el empleado en las fases anteriores del programa. El programa consolidó el marco complejo

de 18 habilidades socioemocionales en seis habilidades principales y tres habilidades transversales que podían entenderse y aplicarse más fácilmente. Estas habilidades se desarrollaron secuencialmente, aprendiendo los estudiantes de todos los grados la misma habilidad cada semestre entre 2017 y 2020 (Tabla 4).

**TABLA 4—** Habilidades socioemocionales para la escuela secundaria superior en el nuevo modelo educativo (2017)

DIMENSIÓN	DESTREZAS	SECUENCIA	DESTREZAS TRANSVERSALES
<b>Conoce T</b> –Intrapersonal	Autoconciencia	2017-2018 (1er semestre)	Atención, claridad y lenguaje emotivo
	Autorregulación	2017-2018 (2o semestre)	
<b>Relaciona T</b> – Interpersonal	Conciencia social	2018-2019 (1er semestre)	
	Colaboración	2018-2019 (2o semestre)	
<b>Elige T</b> –Toma de decisiones	Toma de decisiones responsable	2019-2020 (1er semestre)	
	Perseverancia	2019-2020 (2o semestre)	

Fuente: SEP (2017b).

- **Implementación requerida y aumentada de actividades de Construye T:** Todos los maestros en la escuela secundaria superior y en las diversas disciplinas (por ejemplo, matemática y lenguaje) deberán ahora dedicar tiempo regularmente al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Cada maestro desarrollará una lección de 20 minutos cada semana de manera que, en un promedio de seis clases, los estudiantes sean expuestos a aproximadamente dos horas de aprendizaje socioemocional. Los planes de lecciones de Construye T variarán ligeramente según el área temática, por lo cual los estudiantes participarán en un conjunto de lecciones complementarias que se reforzarán mutuamente cada semana. Los maestros trabajarán para desarrollar una destreza socioemocional cada semestre dictando lecciones secuenciadas semanalmente durante 12 semanas que contribuyan a lograr este objetivo. Luego de tres años de ciclo superior de secundaria, los estudiantes habrán desarrollado las seis habilidades socioemocionales principales (SEP & UNDP, 2017a, 2017b, 2017c).
- **Materiales nuevos:** Al momento de este estudio el programa diseñaba nuevos materiales de instrucción para directores y maestros, incluyendo guías didácticas para cada lección, planillas complementarias para los estudiantes, videos de instrucción para maestros y manuales sobre aplicación o fortalecimiento de habilidades socioemocionales en áreas temáticas diferentes. Si bien el programa conserva algunas tarjetas de actividades del modelo de programa anterior, también adapta y diseña tarjetas adicionales.
- **Cambios y ampliación de la capacitación docente:** Restando menos de un año a la actual administración al momento de este estudio, Construye T funcionó rápidamente desarrollando e implementando cambios de programa y ampliaciones en otras 2.000 escuelas con el objetivo de alcanzar a más de 6.000 en total.<sup>37</sup> Esto se logró principalmente mediante un modelo de capacitación mixta que incluía tres actividades principales:
  - **Capacitación presencial y en línea** para una selección de directores y tutores de Construye T en torno al nuevo enfoque y cómo implementarlo en la escuela y en el salón de clases. Se espera que los directores y tutores se sumen y apoyen a los directores restantes en su escuela.
  - **Capacitación en línea** para todos los maestros con el objetivo de aprender cómo enseñar las actividades de Construye T en el salón de clases, con apoyo sobre cómo esto puede llevarse a cabo en diferentes áreas temáticas.
  - **Apoyo virtual** a directores de escuela y tutores.

37 Al momento de este estudio, el programa prioriza la capacitación de personas provenientes de escuelas que todavía no habían participado en Construye T, con el objetivo de alcanzar a todos los subsistemas federales y estatales.

- **Estructura y gobernanza:** Construye T ya no se asocia con OSC de cada estado, lo cual el programa reconoce como una de las causas de la falta de coherencia en la implementación. Sin embargo, dos nuevos aliados nacionales colaboran actualmente con SEMS y el PNUD: Universidad Iberoamericana y Atentamente, una OSC nacional. Conjuntamente, estos nuevos aliados desarrollan nuevos materiales y cursos de capacitación, diseñan una evaluación del programa y supervisan a un grupo de facilitadores a nivel nacional para que lleven a cabo capacitaciones en persona con actores escolares. La responsabilidad de los oficiales de educación a nivel del estado en este nuevo modelo varía, pero se centra en coordinar estas capacitaciones en persona. A nivel escolar, el director y el tutor facilitan la implementación de nuevas actividades y ofrecen apoyo continuo a los maestros, mientras que los maestros lideran el desarrollo de habilidades socioemocionales directamente con los estudiantes.
- **Monitoreo y evaluación:** El programa apunta a realizar un estudio longitudinal del desarrollo de habilidades socioemocionales y a determinar los resultados precisos para la medición y el instrumento exacto o la combinación de instrumentos exacta que deberá utilizarse al momento de este estudio.<sup>38</sup>

## Financiamiento

Construye T ha sido históricamente financiado con recursos de SEMS transferidos al PNUD. La mayoría del presupuesto financia a organizaciones externas para implementar el programa (por ejemplo, OSC a nivel estadual en modelos anteriores y nuevos aliados nacionales desde 2017). El presupuesto ha disminuido a través del tiempo, a pesar de la ampliación significativa del programa: USD 9 millones (2014), USD 4 millones (2015), USD 5 millones (2016) y finalmente USD 3 millones (2017).<sup>39</sup>

## Consideración del género en la programación de Construye T

Ni los materiales ni el contenido de la capacitación sobre desarrollo de habilidades socioemocionales se centran explícitamente en el tema de género. Sin embargo, existe evidencia de que las habilidades socioemocionales de los jóvenes pueden variar según el género. Por ejemplo, un estudio de importantes dimensiones en Argentina y Chile determinó que, entre los hombres, los adultos jóvenes que habían completado solamente la educación primaria o secundaria eran quienes exhibían mayores destrezas socioemocionales, mientras que las habilidades socioemocionales de las mujeres eran relativamente mayores entre las jóvenes adultas con educación post-secundaria y universitaria completa. En todos los niveles, las mujeres mostraban un mejor desarrollo de destrezas para la planificación de tareas, mientras que los hombres alcanzaban mejores niveles en cuanto a autoeficacia y habilidades sociales (Bassi et al., 2012). Las oportunidades con respecto a considerar el género en el aprendizaje socioemocional se exploran en mayor detalle en las recomendaciones de este informe.

## Yo No Abandono

### Resumen de la iniciativa y actividades principales

En 2013, SEMS lanzó la estrategia Yo No Abandono para estimular acciones por parte de las escuelas dirigidas a prevenir, monitorear y responder al abandono escolar en el nivel de ciclo superior de secundaria (SEP, s.f.). Ello siguió a los resultados de una encuesta nacional del año 2011 sobre desvinculación escolar (SEP, 2012) y a la expansión en el año 2012 de la educación obligatoria con el propósito de incluir a la educación secundaria superior.

---

38 Probablemente incluya datos secundarios sobre desempeño estudiantil al igual que datos directos de una muestra representativa de las escuelas.

39 Estas cifras del presupuesto fueron proporcionadas en el curso de entrevistas con SEMS y el PNUD, al igual que con el INEE (2017).

El diseño del movimiento Yo No Abandono se basa directamente en los resultados de la encuesta sobre abandono escolar, las experiencias en otros países como Chile y la conciencia creciente de que el tema de la desvinculación escolar puede abordarse mejor dentro de las escuelas. Más allá de las limitaciones financieras que pueden enfrentar los jóvenes, la estrategia considera otros factores importantes, tales como un bajo desempeño académico, la no aprobación de un curso o grado, la baja motivación de los estudiantes y la falta de apoyo en el hogar. Los tipos de actividades que promueve la estrategia se basan en necesidades locales y en la evidencia de lo que efectivamente funciona.

Yo No Abandono es una estrategia flexible y abarcadora, más que un programa individual, que puede amoldarse para adaptarse a los contextos de diferentes estados y subsistemas. Una de las metas de Yo No Abandono es cambiar la conversación sobre la desvinculación escolar, enfatizando tanto la autonomía como la responsabilidad de las escuelas, especialmente de los directores de escuelas, para asumir este desafío y visualizar la prevención de la desvinculación escolar como un componente clave de su trabajo. Cualquier actividad desarrollada bajo la estrategia es implementada a discreción de los líderes escolares (con frecuencia, directores) y debe emplear los recursos existentes. Bajo el marco básico de Yo No Abandono, SEMS ofrece tres tipos de apoyo:

→ **Kit de herramientas:** SEMS diseñó un kit de herramientas con 12 manuales para los directores de escuela. Desde 2013, SEM ha distribuido 18.000 copias en papel a todas las escuelas secundarias públicas de ciclo superior, además de publicarlos en Internet (SEP, s.f.).<sup>40</sup> Los manuales son breves (aproximadamente 40 a 50 páginas cada uno), utilizan lenguaje accesible y abordan una variedad de temas y enfoques (Tabla 5). Cada manual resume rápidamente por qué el tema es importante y ofrece orientación sobre acciones prácticas que las escuelas pueden adoptar. Las acciones descritas en estos manuales son ejemplos o sugerencias que las escuelas pueden tomar en cuenta, pero no son obligatorias. SEMS desarrolló originalmente y distribuyó seis manuales y más tarde produjo otros seis después de dos años de implementación y de recibir varias sugerencias de los directores de escuelas. Es importante señalar que el manual sobre habilidades socioemocionales, si bien se centra en los mismos aspectos que Construye T no hace ninguna mención del programa ni de sus actividades, sino que utiliza el marco de Construye T que abarca 18 destrezas socioemocionales desarrolladas y utilizadas entre 2014 y 2016.

**TABLA 5—** Temas incluidos en manuales de Yo No Abandono

<b>Manual 1</b>	Prevención y abordaje de riesgos relacionados con los ABC
<b>Manual 2</b>	Bienvenida de nuevos estudiantes
<b>Manual 3</b>	Promoción de mejores hábitos de estudio
<b>Manual 4</b>	Tutoría entre pares
<b>Manual 5</b>	Apoyo a la toma de decisiones por los estudiantes
<b>Manual 6</b>	Apoyo a los estudiantes para definir un plan de vida
<b>Manual 7</b>	Pautas sobre orientación
<b>Manual 8</b>	Comunicación con los padres
<b>Manual 9</b>	Tutorías <sup>a/</sup>
<b>Manual 10</b>	Uso de redes sociales como herramienta
<b>Manual 11</b>	Desarrollo de habilidades socioemocionales
<b>Manual 12</b>	Planificación participativa para identificar, abordar causas del abandono

a/ En este caso la tutoría se refiere a acciones desarrolladas por los maestros para ofrecer apoyo académico complementario a los estudiantes, individualmente o en grupos.

→ **Taller anual para directores de escuela:** Anualmente, con frecuencia durante el comienzo del año académico, SEMS organiza talleres de medio día a nivel estadual que reúnen a directores de escuelas públicas.<sup>41</sup> Estos talleres incluyen un resumen del

40 Todos los manuales de Yo No Abandono están disponibles en Internet en <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>.

41 El hecho de si los talleres incluyen directores de escuelas federales únicamente o tanto federales como estatales y autónomas, puede variar según el estado.

problema de la desvinculación escolar, a nivel nacional y dentro del estado específico y ofrecen una oportunidad para que las escuelas compartan experiencias y mejores prácticas con el fin de reducir la desvinculación escolar, a la vez que establecen metas individuales y un plan para abordar la desvinculación escolar durante el próximo año. Los participantes en el taller incluyen directores de escuelas públicas y representantes del subsistema en ese estado. En ocasiones, los directores envían subdirectores, orientadores escolares o un maestro principal en su lugar. Estas personas cambian frecuentemente de un año al otro. El tamaño de los diferentes talleres puede variar según el estado y el año, pudiendo variar entre grupos pequeños y grupos de 600 hasta 800 personas. De acuerdo con el personal del programa, aproximadamente 10.000 personas en promedio han asistido al taller cada año desde que este se inició en 2013.

- **Becas:** Durante el año escolar 2013-2014, SEMS incorporó una nueva beca dentro del Programa Nacional de Becas, orientada específicamente a reducir la desvinculación en la escuela secundaria superior. Los directores de escuela y los maestros identifican a los estudiantes que corren riesgo de abandonar y los designan en cualquier momento durante el año escolar para que reciban la beca. El monto de la beca se ubica entre 650 y 875 pesos mexicanos por mes (aproximadamente USD 34 a USD 46), otorgándose sumas más elevadas a las mujeres y estudiantes que cursan el segundo y tercer año de escuela secundaria superior (INEE, 2017).<sup>42</sup> De 2013 a 2014, se otorgaron 216.891 becas, aumentando a más de 300.000 becas durante el año escolar 2015-2016 (INEE, 2017). Si bien esta beca está estratégicamente ligada al kit de herramientas y a los talleres de Yo No Abandono, la misma es manejada por un equipo diferente dentro de SEMS y se financia separadamente de la iniciativa, no incluyéndose dentro del alcance de este estudio de caso.

## Financiamiento y gobernanza

Yo No Abandono no cuenta con presupuesto propio ni proporciona recursos financieros a actores estatales o escolares para que desarrollen actividades. SEMS produce materiales y lleva a cabo talleres utilizando su presupuesto operativo general.

Dentro de SEMS, la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico supervisa el programa Yo No Abandono. Esta supervisa el diseño de materiales, la realización de talleres y el monitoreo de actividades. Los funcionarios estatales de educación cumplen una función de apoyo y coordinación ayudando a distribuir kits de herramientas y disponiendo la logística para la realización de talleres anuales (por ejemplo, encontrar una ubicación e invitar a participantes). El punto de contacto principal a nivel estatal es, generalmente, el representante de SEMS federal en cada estado, pero este equipo también puede trabajar estrechamente con los secretarios de educación locales y los representantes de los subsistemas (Recuadro 6).

### RECUADRO 6— Variación del rol de los funcionarios de educación a nivel estatal en el programa Yo No Abandono

En el Estado de México el representante de la SEMS federal y la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior local colaboran estrechamente para implementar iniciativas educativas federales y estatales. Ambas autoridades reúnen a representantes de los subsistemas federal y estatal para discutir la implementación de Yo No Abandono y Construye T. Los representantes del subsistema desempeñan un papel activo en el apoyo a las escuelas para que lleven a cabo actividades de programa relacionadas.

En Jalisco, sin embargo, el representante de la SEMS federal y la Coordinación de Educación Media Superior, Superior y Tecnológica local funcionan más independientemente. El representante de la SEMS funciona como el principal canal de comunicación entre el gobierno federal y los representantes del subsistema. Los representantes del subsistema deciden independientemente si apoyarán a las escuelas en la implementación de actividades y cómo las apoyarán.

42 Durante el año académico 2017-18, los estudiantes hombres podían recibir montos mensuales de 650 pesos mexicanos el primer año, 725 pesos mexicanos el segundo año y de 800 pesos mexicanos el tercer año de escuela secundaria superior. Las estudiantes mujeres podían recibir 725 pesos mexicanos el primer año, 800 pesos mexicanos el segundo año y pesos mexicanos 875 el tercer año, respectivamente (INEE, 2017).

## Monitoreo y evaluación de Yo No Abandono y evidencia de la efectividad de este programa

SEMS sigue de cerca las tasas de abandono escolar a nivel federal y estadual pero no hace un seguimiento de las actividades de Yo No Abandono en las escuelas ni de sus resultados, si bien los estados o los subsistemas escolares individualmente pueden realizar su propio monitoreo y evaluación. En 2015, no obstante, SEMS llevó a cabo un estudio de cohortes retrospectivo utilizando datos de una encuesta de directores, maestros y jóvenes de 147 escuelas en 12 estados y cinco subsistemas a nivel tanto federal como estadual. El estudio buscaba medir las relaciones entre la implementación de la estrategia y la desvinculación escolar durante el año escolar 2014-2015. En las escuelas estudiadas, SEMS seleccionó aleatoriamente 12.693 jóvenes, incluyendo 11.477 que todavía cursaban la escuela y 1.216 que habían abandonado entre el primer y el segundo semestre (SEP, 2015).

Noventa y tres por ciento de estos directores comunicaron haber recibido los manuales de Yo No Abandono. Luego de controlar el estatus socioeconómico de los estudiantes, el promedio de grado, edad, género, subsistema y estado, el estudio encontró una relación estadísticamente significativa entre el hecho de tener estos manuales y la desvinculación escolar: los estudiantes de escuelas que tenían manuales tenían 38 % menos probabilidad de haber abandonado en el año anterior que los que concurrían a escuelas sin manuales. Los directores fueron también encuestados a propósito de cuáles acciones de las estrategias recomendadas habían implementado en sus escuelas. En comparación con los estudiantes de escuelas que no habían implementado ninguna acción recomendada, los estudiantes tenían 81 % menos probabilidad de haber abandonado en aquellas escuelas donde los directores habían declarado que implementaban todas estas seis recomendaciones<sup>43</sup>:

1. Organizar sesiones entre maestros, padres y estudiantes con respecto a la implementación de un plan de reducción de la desvinculación escolar en la escuela,
2. Aplicación de un mecanismo para identificar y monitorear a los estudiantes en situación de riesgo,
3. Promoción de la coexistencia saludable entre los estudiantes,
4. Organización de un taller dirigido a los estudiantes sobre habilidades para la toma de decisiones,
5. Implementación de un programa de tutoría entre pares e
6. Implementación de un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales.

En total, los hallazgos son prometedores, pero deben considerarse con precaución debido al escaso tamaño del grupo de comparación, que incluía únicamente aquellas escuelas donde los directores señalaron que no habían recibido manuales o que no habían implementado ninguna acción. Estas escuelas también pueden presentar diferencias inherentes que pueden aumentar la probabilidad de que los estudiantes abandonen la escuela, y que no habían sido controladas, incluyendo el tamaño de la escuela y la localidad (rural o urbana). Asimismo, no sabemos cuál de estas seis actividades tiene el mayor impacto. Los datos sobre la implementación de ciertas actividades se basaron principalmente en la declaración de los propios directores. Hubo discrepancias considerables entre lo informado por los directores y los maestros.<sup>44</sup> Asimismo, el estudio solo analizó la desvinculación escolar entre el primer y el segundo semestre del año escolar 2014-2015 y no toma en cuenta a los estudiantes que abandonan la escuela entre años académicos ni a aquellos que abandonan un semestre y luego se vuelven a inscribir (SEP & INSP, 2015; SEP, s.f.).

---

43 Esta correlación es estadísticamente significativa.

44 Por ejemplo, si bien 93 % de los directores manifestó haber recibido los manuales y 92 % manifestó haber llevado a cabo sesiones de implementación de la estrategia, tan solo 60 % y 69 % de los maestros, respectivamente, informaron estos mismos resultados.

## RECUADRO 7— Encuesta de directores de escuela de Yo No Abandono (2015)

SEMS llevó a cabo una encuesta en línea de directores de escuela donde se realizaban preguntas específicas sobre cada uno de los 12 manuales. Más de 6.000 directores de escuela dentro de los 17 subsistemas completaron esta encuesta. Las respuestas revelaron que entre las escuelas que respondieron a la encuesta:

- 92 % había implementado la estrategia
- 70 % de las escuelas había desarrollado un plan de acción, pero 58 % no lo había monitoreado
- 27 % de las escuelas no monitoreaban frecuentemente la asistencia
- 25 % de las escuelas no habían definido una meta de reducción del abandono escolar
- 86 % de las escuelas realizaban actividades de tutoría una o más veces por semana
- Más de 90 % de los directores promovía el desarrollo de habilidades socioemocionales entre los estudiantes, especialmente con respecto al trabajo en equipo y a la empatía
- Las principales actividades señaladas relacionadas con la mejora de la comunicación con los padres eran reuniones individuales y grupales e invitaciones a eventos extracurriculares.

Es importante señalar que los datos se extraen de una muestra no representativa y puede existir un sesgo en cuanto a qué directores optaron por completar la encuesta. Por consiguiente, estos resultados no pueden aplicarse a toda la estrategia a nivel nacional.

Fuente: SEP (s.f.).

SEMS también ha solicitado sugerencias ad hoc adicionales de actores a nivel escolar para ajustar la estrategia de Yo No Abandono. En 2014, durante el segundo año de funcionamiento de la iniciativa, la SEMS organizó grupos focales con directores de escuela y realizó una encuesta en línea, la cual condujo a la creación de seis manuales adicionales del kit de herramientas que abordaban temas solicitados por los directores. En 2015, SEMS llevó a cabo otra encuesta en línea semejante que abarcó a más de 6.000 directores. (Recuadro 7).

## Hallazgos

Con base en una revisión de documentos del programa, entrevistas y discusiones de grupos focales con actores federales, estatales y a nivel de escuelas, esta sección presenta siete hallazgos clave sobre la experiencia de reducción de la desvinculación escolar en México.

### **1. Hay un cambio en la manera en la cual el sistema educativo de México percibe la desvinculación escolar, pasando de ser un comportamiento de riesgo a un síntoma que exige un cambio más amplio dentro de las escuelas secundarias.**

Cuando Construye T se diseñó por primera vez en 2007, su énfasis más específico en la prevención de riesgos reflejaba el enfoque más amplio del sistema con respecto a la desvinculación escolar, el cual era abordado como reflejo de las elecciones y comportamientos irresponsables de las personas. Hoy en día, la desvinculación escolar es reconocida cada vez más como un síntoma de problemas sistémicos de la educación, tales como entornos escolares hostiles, planes de estudio irrelevantes y baja calidad de la enseñanza. Esta transformación a nivel nacional y local se ha visto sustentada por amplios estudios que ofrecen evidencia local sobre el tema, iniciativas que adoptan un abordaje holístico con respecto al desarrollo de los jóvenes y un mayor reconocimiento de la responsabilidad de las escuelas en lo que respecta abordar el problema de la desvinculación escolar.

Las encuestas nacionales de gran escala de 2010 y 2011 presentaron fuerte evidencia de que los estudiantes no abandonan la escuela secundaria superior simplemente por razones de pobreza o falta de responsabilidad, sino porque enfrentan desafíos significativos aunque prevenibles que se presentan mientras se encuentran inscritos en la escuela. Los resultados de estas encuestas crearon una base importante para las reformas del ciclo de educación secundaria superior y para el diseño de Yo No Abandono.

Asimismo, Construye T y Yo No Abandono adoptan enfoques más amplios y positivos en lugar de centrarse en intervenciones dirigidas únicamente a estudiantes en situación de riesgo o vulnerables. El trabajo de Construye T se ha trasladado del ámbito de la prevención de comportamientos negativos al de la generación de un cambio positivo en todos los jóvenes a través del aprendizaje de habilidades socioemocionales. A la fecha, el trabajo de Construye T ha ayudado a maestros de todo el país a reconocer la importancia del desarrollo integral de los jóvenes y ha influido con éxito sobre la política educativa nacional para integrar el aprendizaje de habilidades socioemocionales a los planes de estudio del ciclo superior de secundaria y a las horas de instrucción regular. Si bien Yo No Abandono todavía se centra en reducir la desvinculación escolar como objetivo singular, sus capacitaciones y manuales enfatizan firmemente las causas de desvinculación escolar más generales relacionadas con la escuela y plantean soluciones diversas y endógenas que los líderes escolares pueden emplear para transformar a las escuelas de ciclo superior de secundaria en lugares capaces de brindar más apoyo a los jóvenes (por ejemplo, tutoría, participación de los padres, planificación participativa).

El cambio de mentalidad es cada vez más evidente a nivel local, apoyado por el sistema de educación y haciendo mayor énfasis en la toma de responsabilidad por parte de las escuelas con respecto a prevenir y brindar una respuesta a la desvinculación escolar. Históricamente, la mayor parte de los esfuerzos para reducir la desvinculación escolar implicaban apoyo externo (por ejemplo, becas y transferencias de efectivo) o actores externos que implementaran cambios en las escuelas, tal como lo hacían los aliados de Construye T en la sociedad civil durante los primeros años de implementación. Actualmente, el enfoque cada vez más pedagógico de Construye T con respecto al aprendizaje de habilidades socioemocionales y al énfasis en la construcción de capacidades entre directores de escuela y maestros, alienta a las escuelas a que impulsen el cambio en sus propias instituciones. De modo similar, Yo No Abandono enfatiza el fuerte rol de liderazgo que los directores de escuela deben desempeñar al abordar una multitud de causas relacionadas con la desvinculación escolar.

## **2. El apoyo financiero a estudiantes de bajos ingresos sigue siendo un importante complemento a las soluciones de nivel escolar para abordar la desvinculación escolar.**

Si bien los actores del sistema educativo reconocen cada vez más que se necesitan cambios a nivel de las escuelas para poder mejorar la retención, la pobreza sigue siendo un obstáculo significativo para que los estudiantes puedan completar el ciclo superior de enseñanza secundaria. Las becas y otras formas de apoyo financiero ofrecen incentivos para que los jóvenes permanezcan en la escuela y contrarrestan el factor motivador del empleo (así como el factor desmotivador de las cuotas escolares elevadas). Las becas pueden ayudar a comunicar la importancia de recibir educación, en particular para las mujeres que reciben mayores beneficios que los hombres. Algunas personas describen que también los miembros de la familia, además de los estudiantes, aprecian el valor simbólico de la beca. La evidencia del efecto positivo que Prospera ejerce sobre la retención de los estudiantes pobres también apoya estas percepciones (Kattan & Székely, 2014).

No obstante, no todos están a favor de las becas como medio para reducir la desvinculación escolar. Un reducido número de entrevistados señala que las becas crean incentivos negativos. Indican, por ejemplo, que las becas condicionan la valoración que los estudiantes hacen de su educación al apoyo financiero que reciben y que las escuelas pueden percibir las becas como una solución en lugar de asumir la responsabilidad de intentar mantener a los jóvenes dentro de las escuelas.

## **3. El amplio apoyo a la equidad de género no se ve correspondido por la inclusión del género en el diseño o la implementación de esfuerzos para reducir la desvinculación escolar; asimismo, las normas culturales arraigadas continúan suponiendo un desafío.**

Existe un fuerte discurso de política en México en torno a la importancia de la equidad de género. El país es frecuentemente líder en la región cuando se trata de generar evidencia desagregada por sexos. La Ley de Género de 2006 sobre Equidad entre Hombres y Mujeres impulsó nuevas políticas federales sobre equidad de género, estableció una autoridad central para coordinar esfuerzos a nivel gubernamental y condujo al requisito legal de que se contemple la perspectiva de género en los procesos presupuestarios (OCDE, 2017c). Asimismo, la adopción de una perspectiva de género en todos los programas de la administración pública federal es una de las tres estrategias transversales incluidas en el Plan de Desarrollo Nacional entre 2013 y 2018.<sup>45</sup> Sin embargo, los programas generalmente no aprovechan las herramientas a su disposición, tales como los datos desagregados por sexo, para implementar estas políticas (OCDE, 2017c).

---

45 Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>.

Al preguntárseles cómo el género puede afectar la desvinculación escolar y cómo los programas pueden considerar este aspecto, los encuestados están universalmente de acuerdo en que la equidad de género es crítica. No obstante, al analizar las causas o los factores que influyen sobre la desvinculación escolar, tanto los funcionarios de la educación como los actores escolares tienden a resaltar el embarazo adolescente como un problema clave, así como la necesidad de apoyar la educación de las mujeres jóvenes, a pesar de existir fuerte evidencia de que en realidad son los jóvenes de sexo masculino quienes tienen más probabilidad de abandonar los estudios.

Las consultas realizadas revelaron varias sugerencias sobre cómo Construye T, Yo No Abandono u otros programas podrían considerar un enfoque sensible al género. El género era visto como factor implícitamente considerado en actividades de programas o como algo a ser contemplado en el futuro. A pesar de que ambas iniciativas tienen un enfoque central o parcial sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales, difícilmente abordan de forma explícita el tema del género en capacitaciones o materiales relacionados. El abordaje del género incluye explícitamente las diferentes necesidades socioemocionales de los jóvenes de uno y otro sexo. Por ejemplo, existe solo una página en el manual de Yo No Abandono sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales que alienta de manera amplia a los educadores a reconocer la diversidad de estudiantes en términos de género, raza y otros aspectos de su identidad y que “promueve” la equidad de género, pero no ofrece orientación más allá de eso. De hecho, los encuestados tendían a considerar que el trabajo de otros programas en esta área<sup>46</sup> era suficiente para abordar el tema. Sin embargo, varios encuestados resaltaron el uso de ambos artículos (“los” y “las” —masculino y femenino—) cuando se hablaba sobre los jóvenes como una de las iniciativas de sensibilización sobre género.

Un desafío persistente para la incorporación de un enfoque sensible al género o transformador del género en la reducción de la desvinculación escolar incluye normas culturales y roles de género tradicionales, especialmente en las comunidades rurales. En México, los jóvenes de sexo masculino pueden sentir presión para abandonar la escuela, trabajar y mantener a sus familias, mientras que las jóvenes de sexo femenino pueden abandonar los estudios para cuidar el hogar o criar una familia. Los encuestados analizaron cómo estas ideas profundamente arraigadas pueden suponer obstáculos, en particular para los actores escolares, a la hora de buscar la participación de las familias y de la comunidad para reducir la desvinculación escolar (Hallazgo 7).

#### **4. Ni Construye T ni Yo No Abandono llevaron a cabo una prueba rigurosa para probar la implementación y la eficacia de las actividades del programa, lo cual complica su capacidad para ampliarse eficazmente.**

Ninguna de las dos iniciativas desarrolló un programa piloto riguroso para poner a prueba la implementación o la eficacia de las actividades del programa. Estos datos son cruciales para entender lo que funciona y lo que no y bajo qué condiciones. Estos datos también informarán los planes para una eventual ampliación.

El desarrollo original de Construye T no incluía un diseño de evaluación, lo que creó limitaciones significativas a la hora de determinar su eficacia; la evaluación de impacto de 2013, en consecuencia, tuvo que recurrir a datos secundarios. Entretanto, cuando Construye T cambió su área de enfoque y pasó a centrarse en el aprendizaje de habilidades socioemocionales en el 2014, se convirtió en uno de los primeros programas a gran escala de su tipo en la región y pionero en cuanto a determinar la mejor manera de medir estas destrezas a escala. Sin embargo, el programa no realizó una prueba para testear diferentes opciones de medición. El modelo Construye T ha sufrido numerosos cambios durante la última década. Estas modificaciones pueden ser difíciles de introducir en miles de escuelas donde ya funciona el programa, especialmente, dado que abarcan diferentes estados y subsistemas.

De modo similar, Yo No Abandono no incluyó inicialmente una prueba piloto de sus actividades. En lugar de ello, comenzó implementándose a gran escala. La iniciativa distribuyó manuales a todas las escuelas públicas y organizó talleres para más de 8.000 líderes escolares sin un plan de monitoreo y evaluación de la eficacia de la estrategia. La autonomía de los líderes escolares y la flexibilidad para determinar qué actividades debían llevarse a cabo también ha dificultado la posibilidad de aislar los efectos de Yo No Abandono de la influencia de varias otras actividades e intervenciones escolares en el país.

---

<sup>46</sup> Por ejemplo, becas para jóvenes de sexo femenino y proyectos para reducir la violencia de género en las escuelas.

## **5. Las escuelas implementan las dos iniciativas de manera inconsistente, seleccionando ciertas actividades o herramientas según lo estiman conveniente, dependiendo de las necesidades y la capacidad local.**

La coordinación limitada a nivel del programa central, el personal escolar sobrecargado y la variación inherente entre diferentes subsistemas de México contribuyen a que la implementación a nivel local sea dispareja o débil.

En primer lugar, a pesar de que ambos programas funcionan dentro de SEMS, Construye T y Yo No Abandono han sido implementados y diseñados por diferentes equipos. Estos equipos se comunican informalmente pero no coordinan ambas iniciativas de manera sistemática, en parte porque consideran que sus esfuerzos son diferentes y no consideran que un programa afecte al otro.

En segundo lugar, a nivel de la escuela, Yo No Abandono y Construye T son dos de muchas estrategias e intervenciones. Esto puede crear una carga para el personal escolar, que debe comprender, coordinar e implementar numerosas actividades, con frecuencia, de modo adicional a sus ocupadas agendas. Para los maestros, que con frecuencia deben asignar tiempo adicional a estas actividades con apoyo o incentivos limitados, esto puede contribuir a una pobre coordinación o a una resistencia a implementar nuevos programas. Por ejemplo, la evaluación del proceso de Construye T en 2016 determinó que había confusión entre los maestros con respecto a cómo priorizar las actividades del programa. Asimismo, la secuencia, frecuencia e intensidad de las actividades eran altamente inconsistentes dentro del programa. De hecho, frecuentemente la implementación ni siquiera tenía lugar. La creciente integración de Construye T en el nuevo modelo educativo podría mejorar la consistencia al transformar el desarrollo de habilidades socioemocionales en una responsabilidad uniforme entre todos los maestros del ciclo superior de secundaria. La inclusión explícita del desarrollo de habilidades socioemocionales en el plan de estudios también puede ayudar a los maestros a considerar las actividades de generación de habilidades como un elemento central de su trabajo en lugar de una tarea adicional.

Finalmente, la autoridad fragmentada sobre las escuelas secundarias de ciclo superior y la diversidad inherente a la oferta crean un entorno desfavorable para la implementación consistente del programa. Las escuelas federales, estatales y autónomas responden a diversas autoridades ante las cuales los subsistemas estatales y autónomos pueden no sentirse obligados a implementar un programa o estrategia federal, especialmente cuando no hay incentivos adicionales. Por ejemplo, los subsistemas financiados a nivel federal han sido más veloces y receptivos cuando se les solicita introducir cambios en la manera en la cual se implementa Construye T. Otras diferencias clave, como el tamaño de la escuela, también afectan en la medida que un programa puede introducirse, implementarse o adaptarse con éxito en cientos o miles de escuelas. Un encuestado enfatizó que, trabajando en escuelas pequeñas con unos pocos cientos de estudiantes y en escuelas grandes con 3.000 estudiantes, puede resultar imposible aplicar las mismas estrategias de Yo No Abandono dados sus diferentes contextos.

Estos factores influyen totalmente sobre dónde se implementan los programas y en qué grado se implementan. El personal escolar coordina o integra frecuentemente iniciativas de manera orgánica adoptando partes de diferentes programas y herramientas para responder a los desafíos locales. Si bien esto complica la capacidad del programa de medir el impacto, algunos encuestados ven este elemento de forma positiva, dado que la flexibilidad les permite aunar diferentes intervenciones de una manera que resulte lógica para las instituciones. En total, existe una tensión entre la necesidad de probar, implementar y monitorear rigurosamente las actividades y un enfoque sobre programas relativamente descentralizados que enfatiza la autonomía local y el poder de toma de decisiones.

## **6. Los referentes a nivel estatal y escolar pueden mejorar la coordinación, implementación y sustentabilidad de las iniciativas para reducir la desvinculación escolar.**

Cuando existen varias estrategias y programas implementados en las escuelas, así como una autonomía relativa de los subsistemas (Hallazgo 5), un referente a nivel estatal puede mejorar la coordinación y la comunicación entre funcionarios del estado, generar aprobación de parte de los representantes del subsistema y asegurar que los recursos y la atención sean adecuadamente dirigidos hacia estas actividades. Por ejemplo, el representante de la SEMS federal ha iniciado una colaboración estrecha con el Subsecretario local de la Administración de Educación Secundaria Superior y Terciaria del Estado de México. Reconociendo los objetivos similares de ambas iniciativas, el representante creó un comité conjunto para supervisar tanto Construye T como Yo No Abandono. Este comité celebra reuniones mensuales con representantes del subsistema federal y estatal que frecuentemente también supervisan ambas iniciativas en sus instituciones. Estas acciones consolidan la comunicación entre varios niveles del sistema y varios subsistemas y permiten a las escuelas hacerse camino más fácilmente frente a la presencia de estrategias diferentes, aunque complementarias. Esta muestra de liderazgo reafirma un compromiso claro de que tanto Yo No Abandono como Construye T constituyen prioridades educativas en el estado.

A nivel de la escuela, los referentes – ya sean autodesignados o seleccionados intencionalmente por el programa – pueden contribuir a crear autonomía local sobre estas iniciativas. Pueden estimular una implementación más intensiva y crear una mayor probabilidad de sustentabilidad. Los referentes son aquellas personas motivadas y entusiasmadas para tomar una iniciativa, que están disponibles, tienen el perfil profesional adecuado y se encuentran adecuadamente posicionadas para conectarse con las diversas partes interesadas que deben involucrarse a la hora de abordar la desvinculación escolar (por ejemplo, maestros, padres, estudiantes). Tanto Construye T como Yo No Abandono identifican a los directores como los líderes principales a nivel escolar, a pesar de que estas personas pueden no siempre tener la disponibilidad o el nivel de motivación para desempeñar adecuadamente esta tarea. Por ejemplo, varios encuestados resaltaron casos en los cuales los orientadores escolares podían conectarse más fácilmente con los estudiantes y acercarse a los padres.

## **7. Lograr la participación de los padres es importante, pero continúa siendo un desafío continuo para los actores escolares con respecto a la reducción de la desvinculación escolar.**

Existe el acuerdo general sobre el hecho de que involucrar a los padres es importante para reducir la desvinculación escolar.<sup>47</sup> En efecto, Yo No Abandono se centra explícitamente en este tema en uno de sus doce manuales. Los encuestados citaban frecuentemente los siguientes factores que pueden influir fuertemente para que un estudiante permanezca o no en la escuela: falta de apoyo en el hogar, bajas expectativas de los padres con respecto a sus hijos, normas culturales (por ejemplo, expectativas familiares que difieren entre los varones y las mujeres jóvenes) (Hallazgo 3) o el valor limitado atribuido por las familias a la educación secundaria superior.

No obstante, todavía no está claro cuál es la mejor manera en la cual las escuelas secundarias de ciclo superior pueden abordar este tema. Algunas medidas adoptadas por las escuelas incluyen publicación de información sobre los estudiantes en Internet, envío de mensajes de texto a los padres cuando los estudiantes faltan a la escuela, o celebración de reuniones con los padres, especialmente durante el primer semestre. Algunas escuelas han descubierto que estas actividades pueden funcionar, al menos al principio, pero no logran llegar a los padres más desvinculados, mientras que las actividades continuas, como el envío de mensajes de texto a los padres, pueden exigir más tiempo del que el personal escolar dedicado tiene disponible. Con frecuencia no se explicita qué actor escolar tiene la responsabilidad primordial de llegar a los padres. Los maestros están con frecuencia demasiado ocupados para encargarse de esta tarea y, si bien los orientadores escolares pueden realizar tareas de extensión a los padres en algunas escuelas pequeñas, esto puede resultar difícil en escuelas muy grandes con miles de estudiantes y tan solo uno o dos orientadores escolares.

---

47 En todo este informe utilizamos el término “padres” para abarcar ampliamente el rol del primer cuidador. Reconocemos que otros miembros del hogar de un estudiante, como los abuelos, también pueden desempeñar esta función fundamental.





5

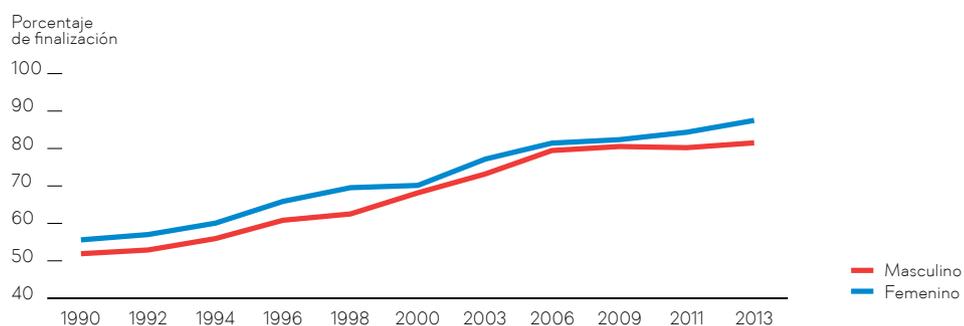
# 05 Chile

## Contexto nacional

### Tendencias de la desvinculación escolar

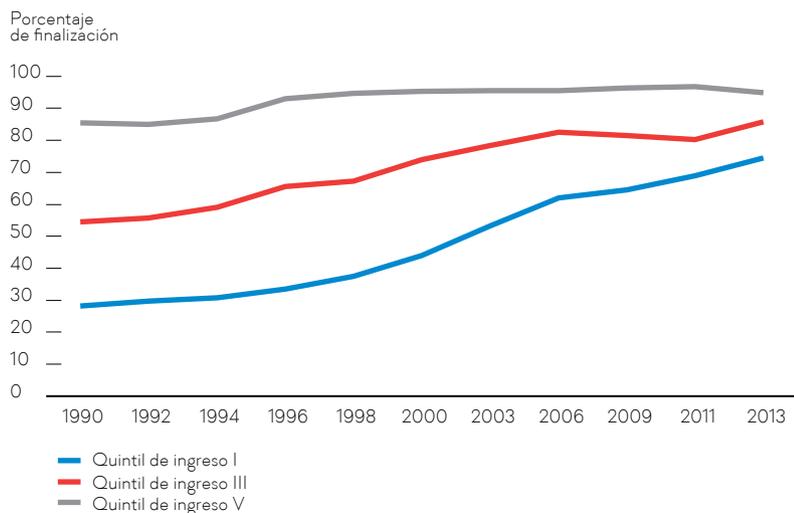
Durante los últimos 25 años Chile ha mostrado un progreso notable en el esfuerzo por aumentar el acceso a la educación secundaria. Esta tendencia refleja un aumento tanto de la proporción de estudiantes que ingresa a la escuela secundaria como de la proporción que permanece en la escuela hasta la graduación. Entre 1990 y 2013 la proporción de jóvenes entre 20 y 24 años que habían completado la escuela secundaria aumentó de 52 % a 82 % para los hombres y de 56 % a 88 % para las mujeres (Figura 10) (JUNAEB, 2015). Esta expansión en el acceso ha tenido lugar en un contexto de disminución de la pobreza. La proporción de población viviendo en la pobreza cayó de 29 % a 12 % entre 2006 y 2015 (MIDES, 2016).

**FIGURA 10**— Finalización de la escuela secundaria por sexo (20 a 24 años de edad)



Fuente: JUNAEB (2015)

**FIGURA 11**— Finalización de la escuela secundaria según quintil de ingresos (20 a 24 años)



Fuente: JUNAEB (2015)

Estas conquistas se han visto apoyadas por una disminución de la tasa de desvinculación escolar durante el mismo período. La proporción de estudiantes de 20 a 24 años que habían abandonado la escuela disminuyó de 44 % a 16 % entre 1990 y 2011 (CEN, 2014).

Los principales logros en cuanto a inscripción durante este período se vieron en las poblaciones de menores ingresos (Figura 11). Si bien la tasa de finalización de secundaria de los jóvenes entre 20 y 24 años dentro del quintil de mayores ingresos aumentó de 85 % a 95 % entre 1990 y 2013, la tasa de finalización para el quintil de menores ingresos aumentó drásticamente de 28 % a 75 % durante el mismo período. Si bien continúa existiendo una brecha considerable en la tasa de finalización entre los diferentes grupos de ingresos, la brecha en las tasas de finalización entre los quintiles más bajos y los quintiles más altos disminuyó de 57 % en 1990 a 20 % en 2013 (JUNAEB, 2015).

## Factores de desvinculación escolar

La desvinculación escolar es un fenómeno complejo y se encuentra ligado a un gran número de factores a nivel individual y escolar. En esta sección, primero nos centramos en analizar los factores exógenos relacionados con la desvinculación escolar. Luego presentamos una investigación sobre los factores endógenos de los sistemas escolares.

Si bien la brecha en las tasas de finalización de la escuela entre los grupos de altos y bajos ingresos se ha cerrado notablemente, los grupos socioeconómicamente vulnerables todavía enfrentan repetición escolar y dejan la escuela a tasas mucho más elevadas. Los estudiantes de bajos ingresos tienen tasas de desvinculación escolar mucho más altas que los estudiantes de altos ingresos. En 2011, entre los jóvenes de 15 a 19 años, el 2 % dentro del quintil de mayores ingresos había abandonado la escuela, en comparación con un 12 % en el quintil de menores ingresos (CEN, 2014). Un estudio longitudinal de seguimiento de la cohorte que se graduaba de secundaria en el año 2016, de quinto hasta décimo segundo grado determinó que 19 % de los estudiantes clasificados como vulnerables habían abandonado el sistema de educación formal antes de graduarse. Entre tanto, apenas el 6 % de los estudiantes eran clasificados como no vulnerables (Opazo, 2017).<sup>48</sup> El mismo estudio identificó que los estudiantes vulnerables tenían mayor probabilidad de repetir un grado

48 La cohorte vulnerable en este estudio se compone de las personas clasificadas bajo el nivel más alto de vulnerabilidad de acuerdo con la ley SEP cada año entre el quinto y el décimo segundo grado, quienes totalizan el 10 % de la cohorte. La cohorte “no vulnerable” estuvo compuesta por estudiantes nunca considerados vulnerables de acuerdo con el criterio de SEP entre quinto y décimo segundo grado, quienes representan 51 % de la cohorte (Opazo, 2017).

o de dejar temporalmente la escuela. Tan solo 42 % de los estudiantes vulnerables se inscribió consecutivamente en el año siguiente de escuela entre el quinto y el décimo segundo grado, en comparación con 67 % de los estudiantes no vulnerables. Los estudiantes de zonas rurales tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela que sus homólogos urbanos. En 2011, entre los jóvenes de 15 a 19 años, el 13 % de los estudiantes rurales había abandonado la escuela, en comparación con el 9 % de los estudiantes urbanos (CEN, 2014).

El género también afecta la probabilidad de abandonar la escuela tempranamente. Las mujeres tienen una probabilidad de seis puntos porcentuales mayor de completar la escuela secundaria que los hombres (JUNAEB, 2015). Las motivaciones para abandonar también son diferentes entre las mujeres y hombres (CEN, 2014).<sup>49</sup>

- Los hombres tienen mayor probabilidad de abandonar por falta de interés, lo que representa entre 19 % y 26 % de los casos de desvinculación escolar, en comparación con 6 % a 15 % entre las mujeres.
- Si bien entre 15 % y 24 % de la desvinculación escolar en las mujeres se atribuye a embarazo o maternidad, menos del 1 % de la desvinculación escolar en hombres se atribuye a la paternidad.
- Los factores económicos<sup>50</sup> representan entre 18 % y 30 % de los casos de desvinculación escolar entre hombres, en comparación con entre 12 % y 15 % entre las mujeres.
- Los hombres tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela debido a un desempeño académico insuficiente, lo cual representa entre 9 % y 18 % de los casos de desvinculación escolar, en comparación con entre 2 % y 4 % de los casos de desvinculación escolar entre mujeres.
- Una encuesta sugiere que el 12 % de los casos de desvinculación escolar entre mujeres es causado por la necesidad de realizar tareas domésticas, en comparación con apenas 1 % entre los hombres (CEN, 2014).

La desvinculación escolar es mucho mayor en la educación secundaria que en la educación primaria. La tasa de desvinculación escolar se dispara en los puntos de transición. La desvinculación escolar aumenta significativamente entre el último año de educación básica y el primer año de educación secundaria, al igual que entre el segundo y tercer año de educación secundaria (CEN, 2014). La baja asistencia, bajas calificaciones y problemas disciplinarios han sido todos identificados como factores correlacionados con la desvinculación escolar. Un estudio del año 2001 determinó que las tasas de asistencia promedio, las tasas de repetición y el nivel educativo de la madre representan 48 % de la variación en la desvinculación escolar (Marshall & Correa, 2001). Los estudiantes mayores al promedio correspondiente a su grado<sup>51</sup> tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela. En 2011, entre los estudiantes de 16 a 17 años, el 93 % que no eran mayores al promedio permaneció en la escuela, en comparación con apenas algo menos del 80 % de los estudiantes que eran mayores al promedio (CEN, 2014).

La desvinculación también se relaciona con el tipo de escuela a la que asisten los estudiantes. Los estudiantes que asisten a escuelas municipales tienen mucha mayor probabilidad de abandonar que los que asisten a escuelas privadas subsidiadas o a escuelas privadas pagas.<sup>52</sup> La tasa de desvinculación escolar anual promedio en las escuelas municipales es de 4 %, comparada con 2 % en las escuelas privadas subsidiadas y apenas 0,3 % en las escuelas privadas pagas (BCN, 2014). Las diferencias en las tasas de desvinculación escolar tienen mayor probabilidad de estar impulsadas por diferencias en la procedencia del estudiante provocadas por un sesgo en la selección, que por las diferencias en el entorno escolar, la gestión y la pedagogía. Los estudiantes de bajos ingresos y rurales tienen mayor probabilidad de asistir a escuelas municipales, mientras que los estudiantes de mayores ingresos asisten a escuelas privadas subsidiadas y pagas. La procedencia del estudiante no fue una variable controlada al comparar las tasas de desvinculación entre escuelas, pero las diferencias en cuanto a logros de los estudiantes en pruebas estandarizadas entre escuelas municipales y escuelas privadas subsidiadas desaparecen luego de controlar la procedencia del estudiante (ACE, 2015).

---

49 Las dos encuestas consideradas en estas comparaciones son una encuesta de la Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) de 2011 de padres de estudiantes que abandonaron la escuela de entre 16 y 17 años de edad y la Sexta Encuesta Nacional de la Juventud, realizada en 2009, la cual preguntaba directamente a los jóvenes entre 15 y 17 años que habían dejado la escuela cuál era el motivo por el cual no estudiaban (CEN, 2014).

50 Incluyen ingreso al mercado laboral y necesidades económicas personales o familiares.

51 Esto sucede frecuentemente porque los estudiantes repiten un grado o han pasado tiempo sin ir a la escuela.

52 Puede encontrarse una descripción de estos tipos de escuela en la página 64.

# Resumen de la educación secundaria en Chile

En Chile, la educación obligatoria incluye actualmente un año de jardín de infantes, ocho años de educación básica y cuatro años de educación secundaria (Tabla 6).

**TABLA 6**— Educación obligatoria en Chile

JARDÍN DE INFANTES (5 AÑOS)	BÁSICO (6-13 AÑOS)								SECUNDARIA (14-17 AÑOS)			
	1°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) es responsable del desarrollo de la política educativa, estableciendo los niveles de desempeño, desarrollando los planes de estudio y financiando escuelas municipales y escuelas privadas subsidiadas. Varios organismos independientes coordinados por MINEDUC aseguran el cumplimiento de la reglamentación, supervisan el uso de recursos en las escuelas y evalúan el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2016b; MIDES, 2013). En cada una de las 15 regiones de Chile, una Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) representa al MINEDUC y es responsable de coordinar el apoyo del MINEDUC a las escuelas y de regular el funcionamiento de las escuelas (MINEDUC, 2016b).

El MINEDUC no es directamente responsable de proveer la educación. En lugar de ello, las municipalidades y los actores privados funcionan como propietarios y administradores de las escuelas. Las escuelas privadas funcionan con autonomía casi total y las escuelas municipales cuentan con facultades suficientes para adoptar casi cualquier decisión a nivel escolar o municipal, dentro de las generosas limitaciones establecidas por el MINEDUC (OCDE, 2013a). El administrador de escuelas públicas o privadas dispone las asignaciones de recursos entre las escuelas que supervisa, lo que incluye contratar al personal docente y mantener la infraestructura escolar. La educación en las escuelas públicas de las 345 municipalidades de Chile es gestionada por organismos municipales o departamentos educativos municipales, en el 15 % y el 85 % de las municipalidades, respectivamente. Cada ente municipal administra el grupo de escuelas en el área correspondiente con una mediana de 13 escuelas. Las escuelas privadas pueden ser administradas individualmente o en grupos, si bien apenas 11 % de los administradores privados administran más de una escuela (MINEDUC, 2016b).

## Disposición sobre educación y administración

Dentro del sistema de educación formal de Chile cuatro tipos de escuelas proporcionan educación básica y secundaria:

1. **Municipales:** escuelas públicas de propiedad de las municipalidades, manejadas por estas y financiadas por el estado;
2. **Privadas subsidiadas:** escuelas de propiedad de personas físicas o entidades sin fines de lucro y financiadas por el estado;
3. **Privadas pagas:** escuelas de propiedad y manejo privados, financiadas principalmente mediante cuotas escolares que las familias deben pagar; y
4. **De administración delegada:** escuelas de propiedad del estado y financiadas por este, pero manejadas por entidades privadas sin fines de lucro.<sup>53</sup>

<sup>53</sup> Solo un pequeño número de estas escuelas funcionan a nivel secundario. No son objeto de un análisis profundo en este informe.

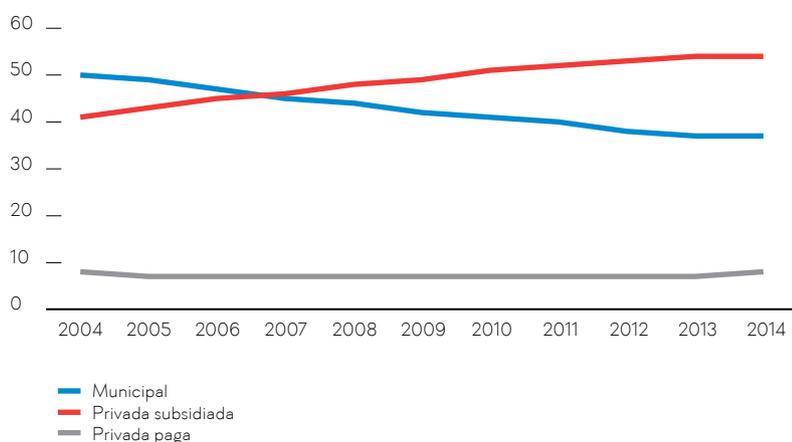
Además de estos modelos de escolaridad formal, muchos estudiantes —en particular los vulnerables— consideran preferible el ingreso al sistema de educación adulto antes que completar una educación tradicional (Recuadro 8).

### RECUADRO 8— Educación para adultos

En el sistema para adultos, un certificado de finalización de educación secundaria puede completarse en dos años —dos años menos que en el sistema secundario. Esto se logra mediante cursos nocturnos que permiten que el estudiante pueda al mismo tiempo trabajar (Espinoza Díaz et al., 2014). En 2016, 36 % de la cohorte de estudiantes vulnerables había abandonado la escuela secundaria, pero 17 % de la cohorte estaba inscrita en el sistema de educación adulto. Para la cohorte no vulnerable, el 15 % ya no se encontraba en la escuela secundaria y el 9 % estaba inscrito en el sistema de educación adulto (Opazo, 2017).

En los últimos años, las escuelas privadas subsidiadas han experimentado un crecimiento continuo en términos de inscripción, mientras que la inscripción en escuelas municipales ha disminuido (Figura 12). En 2014, las escuelas municipales representaban el 37 % de la inscripción básica y secundaria, en comparación con el 54 % en las escuelas privadas subsidiadas y el 8 % en las escuelas privadas pagas. Las escuelas con administración delegada representan tan solo 1 % de la inscripción básica y secundaria (MINEDUC, 2016b).

**FIGURA 12—** Proporción de la inscripción en enseñanza básica y secundaria

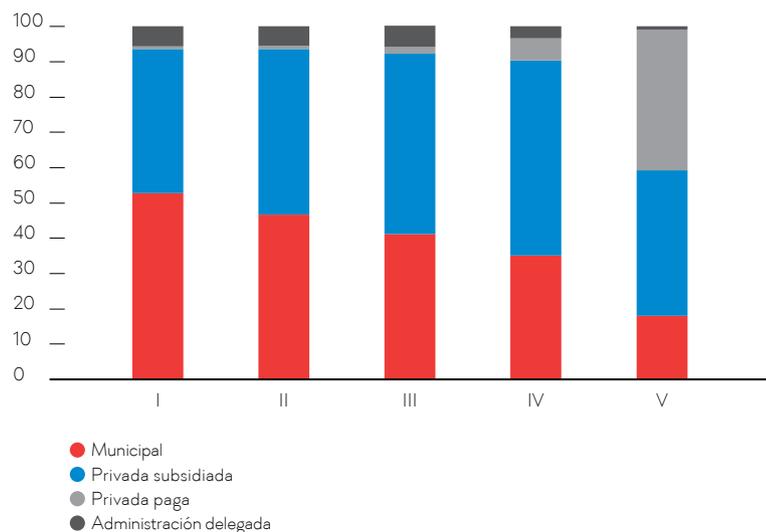


Fuente: MINEDUC (2016)

Virtualmente todas las inscripciones en escuelas privadas pagas se relacionan con hogares dentro del quintil de mayores ingresos. Los estudiantes de mayores ingresos también tienen mayor probabilidad de asistir a escuelas privadas subsidiadas que los estudiantes de bajos ingresos. Sin embargo, casi la mitad de los estudiantes dentro de los dos quintiles de ingresos más bajos asisten a escuelas privadas subsidiadas (Figura 13).

El MINEDUC y los administradores de escuelas privadas o municipales tienen responsabilidad compartida por asegurar que los niños completen con éxito 12 años de escolaridad. El MINEDUC es responsable de distribuir fondos y desarrollar los planes de estudio, marcos de políticas y estándares necesarios para asegurar que las escuelas ofrezcan condiciones adecuadas para una educación equitativa. Los administradores de escuelas tanto municipales como privadas son responsables de proveer educación e implementar estrategias para asegurar que se den las condiciones favorables necesarias para que los niños puedan completar la educación secundaria. También deben responder a los factores educativos y socioeconómicos que podrían impedir que los estudiantes completen la enseñanza secundaria (FONIDE, 2011).

**FIGURA 13—** Tasa de inscripción en escuelas secundarias por proveedor y quintil de ingresos (2011)



Fuente: MIDES (2013)

## Financiamiento de la educación

La proporción del PIB de Chile asignada a la educación aumentó de 5 % en 2004 a casi 9 % en 2013, proviniendo el 3 % de fuentes privadas y el 6 % de fuentes públicas. En términos reales, el gasto en educación pública creció un promedio de 9 % cada año entre 2004 y 2013. La educación como proporción del gasto gubernamental también creció durante este período, aumentando de 13 % a 20 % dentro del gasto gubernamental total. Entre 2004 y 2013, el gasto en educación terciaria experimentó el crecimiento más rápido, pasando de 14 % a 23 % del presupuesto educativo, mientras que las asignaciones a la educación secundaria se mantuvieron básicamente constantes, pasando de 21 % a 20 %. En el gasto real, esto se traduce no obstante en un incremento en el gasto por estudiante secundario de 64 % entre 2005 y 2012, alcanzando 1,6 millones de pesos chilenos, o USD 3.300 en dólares constantes de 2013 (MINEDUC, 2016b).

Las escuelas municipales y las escuelas privadas subsidiadas utilizan las mismas modalidades de financiamiento. Las escuelas municipales y las escuelas privadas subsidiadas reciben un subsidio en base a la asistencia mensual promedio a la escuela, un indicador sensible al ausentismo escolar y a la desvinculación escolar. Se asignan fondos adicionales a escuelas en base al número de estudiantes inscritos con vulnerabilidad económica o social. Aproximadamente el 71 % del financiamiento escolar se asigna en base a la asistencia promedio mensual, el 15 % se basa en el número de estudiantes con vulnerabilidades inscritos y el resto se basa en otros factores (MINEDUC, 2016b).

Este sistema de financiamiento escolar está diseñado para crear competencia de mercado entre las escuelas. Las escuelas reciben una clasificación en base a puntajes en pruebas estandarizadas y tasas de progresión y retención. Estas clasificaciones están diseñadas para orientar las opciones e inscripciones escolares, lo cual afecta los niveles y tipos de financiamiento que reciben las escuelas (MINEDUC, 2016b). Sin embargo, la promoción de la opción escolar, las prácticas de selección de escuelas y las pruebas estandarizadas de alta repercusión han generado algunos efectos adversos no intencionados. Algunas escuelas pueden enfatizar la cobertura de planes de estudio probados sobre el aprendizaje, el interés de los estudiantes o las necesidades de estos últimos. La estructura de incentivos puede inducir a las escuelas a exagerar las cifras de asistencia del estudiante.<sup>54</sup> La estructura de financiamiento también

<sup>54</sup> Los participantes en la entrevista señalaban que algunas escuelas tienen tasas oficiales y tasas reales de asistencia. Las tasas oficiales pueden ser exageradas y se comunican al exterior, mientras que las reales son las que se utilizan para orientar las respuestas internas.

ha reforzado la segregación económica entre tipos de escuela, dando lugar a una mayor probabilidad de que los estudiantes de altos ingresos asistan a escuelas privadas subsidiadas y que los estudiantes de menores ingresos asistan a escuelas municipales. Las iniciativas de políticas recientes han sido dirigidas a reducir las brechas de logros y recursos entre las clases económicas y entre las escuelas públicas y privadas.

## Reformas educativas con impacto en la educación secundaria y la desvinculación escolar

Durante los primeros años del siglo XXI, el MINEDUC implementó políticas y programas con énfasis en ampliar los recursos a las escuelas para los estudiantes más vulnerables. Comenzando con el programa Liceos para Todos (LPT) en 2001, el MINEDUC comenzó a implementar programas a gran escala dirigidos a las escuelas más vulnerables, con el objetivo explícito de reducir la desvinculación escolar. Las escuelas a las cuales se orientaba el programa LPT eran aquellas con los índices de desvinculación escolar y repetición más altos, las calificaciones más bajas en las pruebas estandarizadas y las familias de menores ingresos. El programa alcanzaba a más de un cuarto de las escuelas secundarias. Ofrecía recursos financieros y materiales adicionales a las escuelas, así como capacitación adicional para los maestros y una beca orientada a la retención para los estudiantes en riesgo, conocida como la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE). Poco tiempo después, la educación obligatoria se amplió de 8 a 12 años en 2003, otorgándosele al estado un mandato legal de asegurar el acceso a la educación secundaria. Ese mismo año, el MINEDUC introdujo la Subvención Pro-Retención (SPR), a través de la cual se paga un subsidio adicional por cada estudiante a los administradores escolares, a razón de cada estudiante inscrito que padezca vulnerabilidad socioeconómica y cuyo objetivo es proporcionar a estos estudiantes un mayor apoyo institucional.

En 2009 se aprobó la Ley General de la Educación, la cual derogó la estructura educativa creada durante la dictadura militar y dispuso la transición de la educación obligatoria de 8 años en primaria y 4 años en secundaria, a 6 años tanto para primaria como para secundaria (MINEDUC, 2016b). El MINEDUC gestiona actualmente una transición gradual hacia esta estructura, la cual deberá completarse para el año 2025; al año 2017, la mayoría de las escuelas conservan el sistema de 8-4. Un resultado de cambiar la transición a la educación secundaria dos años antes puede ser la reducción de la desvinculación escolar en la escuela secundaria al facilitar la transición entre ciclos y al familiarizar a los estudiantes con el entorno más riguroso de secundaria en un momento temprano. La Ley General de Educación también creó organismos independientes bajo la órbita del MINEDUC con el objetivo de monitorear y asegurar el cumplimiento de la reglamentación<sup>55</sup>, así como de asegurar la calidad de la educación.<sup>56</sup>

Las iniciativas orientadas a la equidad continuaron con la Subvención Escolar Preferencial (SEP), introducida en las escuelas primarias en 2008 y en las secundarias en 2011. De manera similar a la SPR, la SEP ofrece un subsidio adicional a los administradores escolares, en base al número de estudiantes vulnerables<sup>57</sup> a quienes atienden, con un alto nivel de financiamiento asignado a aquellas escuelas que inscriben más de una determinada proporción de estudiantes vulnerables. El financiamiento de la SEP está condicionado al desarrollo y la ejecución de iniciativas integrales de mejora escolar, incluyendo planes dirigidos a mejorar al aprendizaje por parte de los estudiantes en situación de riesgo. Todas las escuelas municipales y alrededor del 66 % de las escuelas privadas subsidiadas participan en la SEP (OCDE, 2013a), representando el 15 % del financiamiento recibido por las escuelas (MINEDUC, 2016b).

La Política Nacional de Convivencia Escolar de 2014 introdujo cambios en los procesos de gestión de escuelas e introdujo personas y equipos dedicados a mejorar el entorno escolar a nivel de las escuelas, municipal y regional.<sup>58</sup> Estos cambios estuvieron acompañados por ajustes a los planes de estudio y por una pedagogía diseñada para crear un entorno escolar más inclusivo (MINEDUC, 2015b).

---

55 Superintendencia de Educación.

56 Agencia de Calidad de la Educación.

57 En el contexto chileno los estudiantes son considerados vulnerables si pertenecen a hogares dentro del quintil de ingresos más bajos o si son beneficiarios de ciertos programas de asistencia social. Véase la discusión de SINAE en la página 69 para obtener más información sobre la clasificación de vulnerabilidad.

58 Convivencia escolar es un concepto definido por el MINEDUC como "un fenómeno dinámico, complejo y diario expresado, integrado y surgido en la interacción que existe entre los diferentes actores que componen la comunidad educativa, quienes comparten un lugar social y crean y rehacen la cultura escolar propia y única de ese establecimiento" (MINEDUC, 2015b).

La Ley de Inclusión de 2015 exige que todas las escuelas privadas subsidiadas sean sin fines de lucro, prohíbe a las escuelas privadas subsidiadas cobrar cuotas adicionales por inscripción y también prohíbe a estas escuelas admitir selectivamente a estudiantes en base a su desempeño anterior o sus ingresos. Estas reformas tienen como objeto asegurar oportunidades equitativas a los estudiantes, independientemente de su clase socioeconómica y disminuir las brechas educativas entre las clases (Karim et al., 2016).

## Iniciativas para abordar los desafíos de la desvinculación escolar en Chile

El resto de esta sección resalta dos iniciativas que utilizan sistemas de alerta temprana para identificar a los estudiantes que sufren riesgo de abandonar los estudios y activar intervenciones para ayudar a retener a los estudiantes en situación de riesgo. La Tabla 7 presenta un resumen de cada programa y las siguientes secciones describen sus orígenes, evolución, estructura, actividades, gobernanza y resultados.

**TABLA 7—** Resumen de iniciativas destacadas en este informe

	<b>SISTEMA DE FOCALIZACIÓN JUNAEB</b>	<b>AQUÍ PRESENTE</b>
<b>Resumen</b>	Un sistema de alerta temprana utilizado para asignar intervenciones que permitan ayudar a asegurar la finalización de la educación escolar.	Una intervención regional que utiliza psicólogos y trabajadores sociales dentro de las escuelas para mejorar el entorno escolar, identificar estudiantes que corren riesgo de abandonar la escuela y desarrollar intervenciones personalizadas para estudiantes en situación de riesgo.
<b>Años</b>	2001 a la actualidad	2015 a la actualidad
<b>Actividades principales</b>	Mantiene una base de datos de todos los estudiantes e identifica el riesgo de desvinculación escolar en base a factores como el ingreso, la asistencia, el desempeño escolar y el embarazo. Asigna intervenciones (BARE y PARE*) a los estudiantes identificados con riesgo de abandonar los estudios.	Un par de profesionales diagnostican las necesidades de las escuelas y llevan a cabo actividades a medida para mejorar el entorno escolar. Los profesionales monitorean la asistencia escolar como un indicador del riesgo de desvinculación y desarrollan planes de acciones para mejorar la asistencia en base a las necesidades de los estudiantes y para incorporar recursos de la comunidad.
<b>Estructura</b>	Supervisado por el MINEDUC (2001 a 2007) y JUNAEB (2007a la actualidad).	Supervisado por la SEREMI de Educación de Santiago (2015 a 2016); municipalidades individuales (2017).
<b>Alcance (2016)</b>	Todos los estudiantes de las escuelas municipales y de las escuelas privadas subsidiadas.	23.410 estudiantes en 52 escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago.
<b>Financiamiento</b>	Financiado a través del MINEDUC; la recolección de datos primarios y secundarios se realiza con un costo mínimo para JUNAEB.	Programa piloto implementado entre 2015 y 2016 financiado por el Consejo Regional Metropolitano de Santiago; actualmente financiado a través de los fondos municipales del SEP.

a/ El Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE) es una intervención psicosocial orientada a estudiantes con alto nivel de riesgo de desvinculación escolar. El programa se describe en mayor detalle en el Recuadro 10.

## Sistema de focalización de JUNAEB

La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) funciona dentro de la órbita del MINEDUC y es el organismo nacional que administra una amplia variedad de becas y programas de asistencia escolar. Tiene por misión asegurar que todos los estudiantes completen con éxito 12 años de escolaridad y procura promover una mayor equidad en los resultados educativos entre las diferentes clases socioeconómicas.<sup>59</sup> La organización se centra en los estudiantes más vulnerables y gestiona una serie de programas e intervenciones dirigidas primordialmente a estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica o educativa. Las intervenciones se ofrecen

59 Si bien JUNAEB ha existido desde 1964, comenzó a tener un efecto profundo sobre el acceso a la educación entre las poblaciones marginalizadas a principios de los años 90. En la década siguiente a la caída de la dictadura, el presupuesto de JUNAEB se duplicó, dando como resultado la expansión del programa de alimentación en las escuelas, un incremento de los servicios de salud para estudiantes y la introducción de programas para otorgar a los estudiantes insumos escolares como uniformes y transporte gratuito. Conjuntamente, estas políticas han tenido un profundo impacto en la expansión del acceso a la educación entre los estudiantes de bajos ingresos y marginalizados (JUNAEB, 2017d).

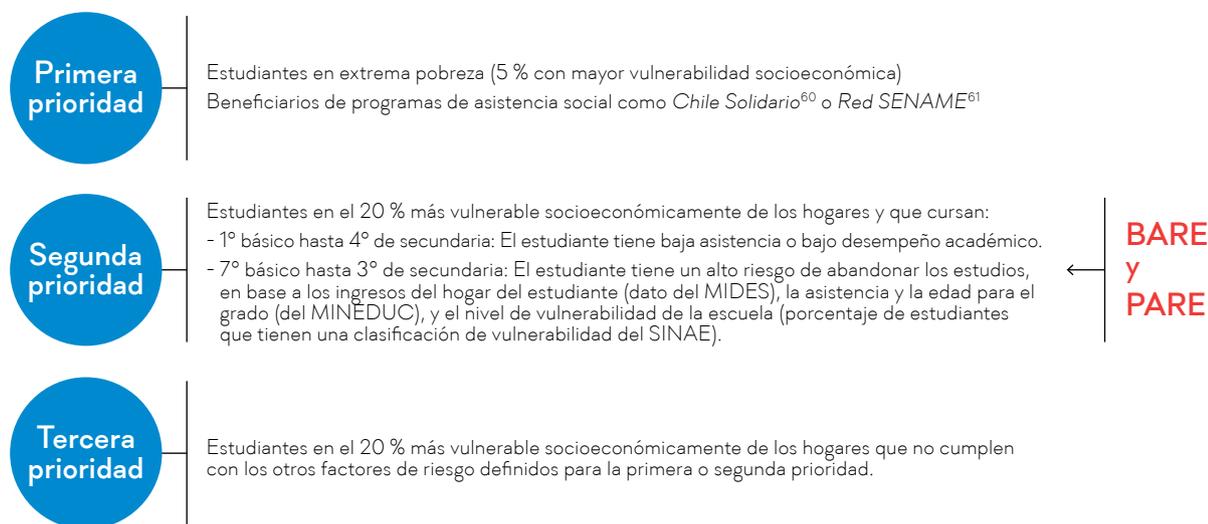
a estudiantes entre pre-jardín de infantes y el último año de escuela secundaria y están diseñadas para acompañar a los estudiantes vulnerables a lo largo de su trayectoria educativa y asegurar la finalización de la escuela. El departamento de planificación de JUNAEB está encargado de dirigir las intervenciones de manera apropiada a los estudiantes vulnerables.

## Identificación de los estudiantes vulnerables

JUNAEB utiliza un sistema denominado Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) para la asignación de becas y otras intervenciones. El SINAE comenzó a funcionar en 2004 y fue desarrollado por JUNAEB para incorporar medidas multidimensionales de vulnerabilidad. Utilizando una variedad de datos primarios y secundarios que cubren a todos los estudiantes en escuelas municipales y escuelas privadas subsidiadas entre pre-jardín de infantes y el cuarto año de escuela secundaria, el SINAE asigna a los estudiantes a tres niveles o prioridades de vulnerabilidad (Figura 14).

La asignación de una serie de programas e intervenciones de JUNAEB se estructura en torno a este marco del SINAE, si bien cada intervención tiene su propia metodología de focalización. Estas intervenciones abarcan desde un programa de alimentación en las escuelas hasta la asignación de materiales escolares gratuitos y el pago de varias becas. La estrategia de asistir a estudiantes de segunda prioridad que enfrentan un alto riesgo de abandonar los estudios se compone de dos intervenciones primarias: BARE y PARE (Recuadros 9 y 10). Si bien estos programas están específicamente diseñados para abordar el riesgo de desvinculación escolar, otras intervenciones de JUNAEB que ofrecen almuerzo escolar, transporte gratis y materiales escolares se superponen con la misma población y también pueden ayudar a promover la retención en aquellos estudiantes con riesgo de desvinculación (MINEDUC, 2015a). JUNAEB mantiene una visión integral con respecto a la intervención. Si bien un conjunto de programas puede abordar específicamente la reducción de la desvinculación escolar al nivel secundario, existe un mayor entendimiento de que las intervenciones de JUNAEB en todos los niveles sirven para asegurar que los estudiantes completen con éxito los 12 años de educación.

**FIGURA 14**— Clasificación de la vulnerabilidad de los estudiantes según el SINAE



Fuente: JUNAEB (2017a)

60 Chile Solidario es un programa de asistencia a la pobreza multidimensional que ofrece apoyo psicosocial a los hogares a través de mentorías personalizadas y acceso garantizado a subsidios, incluyendo para agua potable, a personas ancianas o crónicamente enfermas, así como retención escolar a través de BARE (Hoces de la Guarda et al., 2011).

61 Red SENAME es la red de programas operados por el Servicio Nacional de Menores, que se ocupa de la protección de los derechos de niños y jóvenes.

## Fuentes de datos

Los datos utilizados por JUNAEB para indicar el riesgo de desvinculación escolar provienen de una variedad de fuentes primarias y secundarias y se basan ampliamente en redes externas. Los datos primarios se recopilan cada año mediante encuestas distribuidas por los maestros a todos los estudiantes en el primer y cuarto año de educación básica y el primer año de secundaria. Se distribuye una encuesta adicional a todos los estudiantes identificados como mujeres embarazadas, madres o padres. Sin embargo, esto se basa en la auto identificación de parte de los estudiantes, la cual no siempre tiene lugar. Un maestro o miembro del personal en cada escuela municipal y escuela privada subsidiada es responsable de asegurar que los estudiantes completen las encuestas. Los maestros también son responsables de ingresar los datos de la encuesta en una base de datos. La precisión y exhaustividad de los datos depende, por lo tanto, fuertemente de la cooperación de los maestros. Todos los datos a nivel de estudiantes utilizados por JUNAEB están desagregados por sexo, pero más allá de la incorporación del embarazo y la paternidad, el género no es tomado en cuenta durante la recolección de datos o la determinación del riesgo de desvinculación escolar. En 2013, 57 % de los beneficiarios de BARE fueron jóvenes de sexo femenino (JUNAEB, 2015).

Los datos secundarios a nivel de estudiantes son recibidos por JUNAEB de una variedad de departamentos del MINEDUC y de ministerios fuera del MINEDUC. Los datos sobre asistencia, inscripción y logros de los estudiantes son proporcionados por el MINEDUC. Por ejemplo, los datos sobre participación de estudiantes en intervenciones administradas por otros ministerios son recibidos de programas de protección social manejados por programas del Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud orientados a los niños y a la juventud.

El proceso de recopilación de datos y focalización tiene un costo muy bajo para JUNAEB. Los únicos costos contraídos por el programa son para personal central, informática e impresiones de encuestas. JUNAEB no paga a los maestros para que distribuyan encuestas, lo cual prácticamente elimina el costo de recopilación de datos. Sin embargo, esto agrega otra responsabilidad a los ya sobrecargados maestros. La recepción de datos secundarios compartidos tampoco tiene costo para JUNAEB.

### RECUADRO 9— Beca BARE

Al igual que el sistema de focalización de JUNAEB, la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) comenzó a funcionar bajo la órbita de LPT como una transferencia de efectivo para ayudar a estudiantes de secundaria vulnerables a permanecer en la escuela y cerrar la brecha entre clases socioeconómicas. El programa, inspirado en otros programas de transferencias de efectivo condicionadas implementados en Latinoamérica, se estableció en el año 2000 y fue administrado bajo la órbita de LPT hasta ser transferido a JUNAEB en 2007.

La beca BARE ofrece a los estudiantes que cumplen con los requisitos correspondientes un pago anual de aproximadamente USD 300, dividido en cuatro cuotas (JUNAEB, 2017c). Para mantener la beca, los estudiantes deben mantener al menos un 85 % de asistencia, no aplicándose este requisito a las madres (JUNAEB, 2015). Los beneficiarios de la beca son preseleccionados de escuelas de alta prioridad utilizando el sistema de focalización de JUNAEB. Primero, se seleccionan las escuelas con los mayores niveles promedio de vulnerabilidad de desvinculación y consideradas escuelas de prioridad. En segundo lugar, se adjudica la beca BARE a los estudiantes con mayor riesgo de desvinculación dentro de las escuelas de prioridad.

En 2015, la beca BARE fue distribuida a 19.110 estudiantes de 956 escuelas. El número de beneficiarios es determinado por la ley y la lista de escuelas de prioridad ha permanecido sin cambios desde 2007. Varios estudios han sido realizados con el fin de identificar el efecto de BARE sobre la desvinculación escolar. Si bien las evaluaciones indican que la beca logra identificar a los estudiantes con mayor riesgo de desvinculación, su impacto directo sobre la reducción de la desvinculación es cuestionable (los beneficiarios de BARE no tienen menos probabilidad de abandonar que otros estudiantes similares que no reciben esta BECA) (JUNAEB, 2015). Su falta de éxito en relación con programas de transferencia de efectivo similares exitosos tales como Prospera en México debe considerarse específicamente para otro estudio adicional.

Un resultado de este método de focalización y uso de datos es que el sistema no puede responder rápidamente a los cambios en las necesidades de los estudiantes. Dado que gran parte de los datos se reciben únicamente en forma anual, puede haber un rezago de

un año o más en la respuesta a los riesgos detectados. De modo similar, las decisiones con respecto a qué estudiantes recibirán la beca BARE se toman en forma anual, durante los primeros meses del año escolar, en lugar de en forma continua. Si bien este método puede identificar eficazmente a aquellos estudiantes con mayor probabilidad de abandonar a largo plazo, el mismo es incapaz de abordar este riesgo a corto plazo. Por lo tanto, JUNAEB dirige sus intervenciones para la reducción de la desvinculación escolar (BARE y PARE) (Recuadros 9 y 10) a estudiantes con características que indican riesgo eventual de desvinculación. A la fecha no se han realizado evaluaciones sobre el impacto de PARE sobre la desvinculación escolar y las evaluaciones han mostrado resultados mixtos con respecto al impacto de BARE sobre la desvinculación escolar (JUNAEB, 2015).

### RECUADRO 10— PARE

El Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE) ofrece apoyo psicosocial a estudiantes vulnerables en escuelas secundarias específicamente identificadas. En 2016, 3.840 estudiantes participaron en PARE (JUNAEB, 2017b). El programa introduce a psicólogos y trabajadores sociales en escuelas específicamente identificadas para llevar a cabo una variedad de actividades a nivel individual, grupal y escolar. JUNAEB contrata a organismos no gubernamentales y a universidades para que manejen el programa en algunas escuelas seleccionadas. El personal del programa ofrece apoyo psicológico a los estudiantes en riesgo y ayuda a estudiantes específicamente identificados a desarrollar capacidad psicosocial y destrezas blandas. El personal también lleva a cabo actividades orientadas a mejorar el entorno escolar (MINEDUC, 2015a) y a fortalecer la capacidad de las redes locales para abordar las necesidades de los estudiantes y proporcionar servicios sociales (JUNAEB, 2016). En todos los casos la intervención está adaptada a las necesidades de los estudiantes y de la escuela, por lo cual varía considerablemente de una escuela a otra.

PARE es implementado utilizando un mecanismo similar al de BARE. El personal del programa trabaja a tiempo parcial en una selección de las escuelas de prioridad identificadas a través de BARE con la tasa más alta de desvinculación escolar y las mayores cifras de estudiantes que son jóvenes embarazadas o padres. La participación en PARE es voluntaria para los estudiantes. Todos los beneficiarios de BARE pueden participar. PARE también distribuye encuestas, generalmente por intermedio de los maestros, para identificar a estudiantes adicionales que podrían beneficiarse de participar en el programa, incorporando medidas de compromiso con la escuela y el entorno escolar. Teniendo en cuenta el gran número de programas desarrollados en las escuelas y al desafío continuo de la sobreintervención, PARE ha introducido esfuerzos para coordinar con otros actores escolares de manera que no se dupliquen las actividades. PARE aún no ha sido objeto de una evaluación de impacto rigurosa y no está claro el grado de influencia del programa sobre la reducción de la desvinculación escolar.

## Aquí Presente

Aquí Presente es un programa de reducción de la desvinculación escolar centrado en tres actividades: detección y prevención de la desvinculación escolar, mejora del entorno escolar y trabajo con las redes comunitarias. El programa evolucionó de un sistema de alerta temprana de desvinculación escolar en la comunidad de Peñalolén, incorporó componentes de programas adicionales y fue implementado como programa piloto por la SEREMI de Educación de Santiago en 52 escuelas de la Región de Santiago entre 2015 y 2016. Se incluyen sus actividades principales en el Recuadro 11. En 2017, el programa se integró al programa Aulas de Bien Estar (ABE), el cual preservó estas actividades nucleares pero modificó significativamente su financiamiento y administración.

## Orígenes y período piloto (2010-2016)

En 2010, la municipalidad de Peñalolén de la región de Santiago inició un sistema de alerta temprana de la desvinculación escolar que monitoreaba la asistencia de los estudiantes como forma de detectar a los estudiantes en riesgo. En este sistema, la asistencia se medía mensualmente y el personal del programa hacía un seguimiento de los estudiantes que faltaban a más del 15 % de los días de escuela. Una evaluación del programa piloto local indicó resultados prometedores con respecto a asistencia mejorada, reducción en el riesgo de desvinculación escolar y retención (Gutiérrez et al., 2012). En 2015, una versión ampliada del sistema de alerta temprana, ahora denominada *Aquí Presente*, fue implementada en 52 escuelas de toda la Región de Santiago como programa piloto.

Inicialmente, la experiencia piloto procuró implementar el programa en una escuela municipal de cada una de las 52 municipalidades de Santiago; el programa no estaba dirigido a escuelas privadas subsidiadas. La SEREMI propuso escuelas específicamente identificadas a los gobiernos municipales en base al tamaño de las escuelas y la gravedad del problema de la desvinculación escolar, y en la mayoría de los casos las propuestas fueron aceptadas por los alcaldes municipales. Al final, 52 escuelas básicas y secundarias fueron seleccionadas entre 49 municipalidades.<sup>62</sup>

Aquí Presente asignó a un par de profesionales psicosociales a cada escuela seleccionada para la implementación. Las parejas estaban formadas por un psicólogo y un profesional con formación en trabajo social, docencia o sociología. En el programa se los denomina “dupla”. Los dos profesionales estaban a cargo de implementar el programa a tiempo completo a nivel escolar. Aquí Presente procuró lograr un equilibrio de género en la asignación de duplas a las escuelas, si bien esto solo fue posible en la mitad de las escuelas, dado que 74 % de los profesionales contratados eran mujeres (MINEDUC, 2016a).

### RECUADRO 11— Actividades de Aquí Presente

Las actividades desarrolladas por las duplas de Aquí Presente en escuelas específicamente identificadas se ubican en tres categorías:

**Bienestar escolar:** Aquí Presente se basa en un compromiso para desarrollar un entorno escolar que sea participativo, inclusivo, respetuoso, pacífico y tolerante y promueva la equidad de género y afirme los derechos de los estudiantes. Esta línea de trabajo apoya la Política Nacional de Bienestar Escolar y enmarca los objetivos subyacentes del programa Aquí Presente. Si bien el objetivo principal es crear un entorno escolar que conduzca al aprendizaje y el bienestar del estudiante, se parte de la base de que los estudiantes tienen mayor probabilidad de permanecer en la escuela si el entorno escolar presenta las características mencionadas.

Las duplas realizaron un diagnóstico inicial para identificar los desafíos primarios que enfrentaba la escuela, incluyendo problemas que hacían que los estudiantes perdieran días de clase o abandonaran los cursos; patrones de comportamiento, cultura escolar y políticas administrativas; y oportunidades de colaboración con actores de la escuela y la comunidad. Luego del diagnóstico, la dupla desarrolla un plan de acción que identifica los principales problemas a abordar, así como los objetivos, actividades, responsabilidades, recursos disponibles y fechas de implementación. Las duplas de Aquí Presente eran responsables de adaptar sus actividades a las necesidades de la escuela, lo que dio como resultado una gran heterogeneidad en las actividades observadas en las escuelas.

**Detección y prevención de la desvinculación escolar:** El segundo conjunto de actividades se sustenta firmemente en el sistema de alerta temprana desarrollado en Peñalolén. Aquí Presente utiliza la asistencia de los estudiantes como identificador del riesgo de desvinculación escolar. Si bien la medida no es compleja, dado que utiliza solo una variable, presenta varias ventajas. Se reciben nuevos datos todos los días, haciéndolo más receptivo que otras características relacionadas con la procedencia de los estudiantes. Se ha demostrado que la baja asistencia se correlaciona con el riesgo de desvinculación escolar (Marshall & Correa, 2001). Esta correlación la convierte en una medida aproximada fuerte del riesgo de desvinculación escolar. Es una información que ya está siendo recopilada por las escuelas, por lo que no requiere esfuerzo adicional de recopilación.

Aquí Presente reúne los datos de asistencia recopilados por cada escuela en forma mensual. Cuando los estudiantes pierden más de 15 % de días de escuela en un mes determinado, se activa un sistema de advertencia en base al número de días perdidos. Cuando los estudiantes pierden entre 15 % y 25 % de los días de escuela, la escuela se pone en contacto con el estudiante o el padre para entender por qué el estudiante faltó a clases y para recalcar la importancia de asistir a clases. Las duplas de Aquí Presente son responsables del seguimiento de los estudiantes que pierden más del 25 % de los días de escuela, así como de desarrollar un plan de acción para contribuir a aumentar la asistencia. Los seguimientos pueden incluir actividades como visitas en el hogar, entrevistas con los padres, talleres con padres o estudiantes o remisión de estudiantes a otras organizaciones o redes en la comunidad que puedan estar mejor equipadas para abordar necesidades estudiantiles específicas.

62 En tres municipalidades las escuelas no cumplían con los criterios de selección del programa. Sin embargo, el programa se implementó en más de una escuela en tres municipalidades, llevando a que se seleccionaran en total 52 escuelas.

**Fortalecimiento de redes locales:** Luego de llevar a cabo la actividad de diagnóstico escolar inicial, la dupla de Aquí Presente desarrolla igualmente un mapeo de los actores internos y externos a la escuela para establecer las bases de la colaboración futura. Estos mapeos de actores incluyen programas o iniciativas implementados dentro de la escuela y profesionales asociados, servicios públicos que funcionan en la comunidad, organismos no gubernamentales y organismos comunitarios. Las duplas utilizan esto para facilitar la coordinación de las actividades de Aquí Presente, intercambiar información relevante, optimizar el uso de recursos y evitar la superposición. En muchos casos, ya existen fuertes redes de actores y las duplas utilizan las redes para coordinar ayuda para estudiantes necesitados. Cuando las redes son débiles o cuando las duplas ven un vacío donde podría crearse una red útil, trabajan para fortalecer las redes de actores existentes o crear nuevas.

Frecuentemente se utilizaban o creaban redes para abordar las necesidades de estudiantes con necesidades graves o complejas. En una instancia, una dupla creaba un grupo de trabajo con una escuela y un hospital para ayudar a abordar las necesidades de varios estudiantes que padecían trastornos renales. En otros casos, las duplas actuaban como enlace entre las escuelas, las madres jóvenes, sus hijos y los hospitales para asegurar que las madres jóvenes pudieran continuar en la escuela y que las necesidades sanitarias de sus hijos pudieran ser satisfechas.

Típicamente, los actores de escuelas municipales son contratados por la municipalidad y responden ante esta; no hay empleados regulares del MINEDUC en las escuelas municipales. El modelo administrativo de Aquí Presente funcionaba de manera contraria a este esquema. Las duplas de Aquí Presente eran directamente contratadas por el MINEDUC y supervisadas por siete coordinadores regionales, quienes eran responsables ante la SEREMI de Educación de Santiago. Los coordinadores regionales de Aquí Presente también eran responsables de ofrecer asistencia técnica a las duplas y de comunicarse con las autoridades escolares o municipales en instancias de conflicto.

## Financiamiento

La SEREMI de Educación de Santiago implementó la experiencia piloto regional del programa Aquí Presente como una alianza entre el Gobierno Regional de Santiago y el MINEDUC. El modelo de financiamiento educativo tradicional del MINEDUC implica proveer fondos directamente a escuelas que gozan de considerable discrecionalidad para utilizar los fondos. Una fuente alternativa de financiamiento era necesaria para financiar la contratación de recursos humanos (duplas) por parte de la SEREMI para su ubicación directa en las escuelas, lo cual no está previsto en el presupuesto normal de la SEREMI. El Consejo Regional Metropolitano (CORE) proporcionó financiamiento para la experiencia piloto de Aquí Presente de la SEREMI de Educación de Santiago. El CORE es principalmente responsable de financiar proyectos relacionados con infraestructura, pero llevó a cabo la iniciativa —en gran medida sin precedentes— de invertir en recursos humanos a través de Aquí Presente.

El financiamiento del CORE se proporcionó mediante subvenciones anuales. El financiamiento se obtuvo inicialmente por un período piloto que abarcó únicamente el año escolar 2015. El financiamiento para el segundo año fue recibido con la condición de que Aquí Presente se incorporara al MINEDUC a fines del año 2016. Más allá de los costos de recursos humanos, los gastos de Aquí Presente eran mínimos (escritorios, teléfonos celulares e informática). Sin embargo, los costos de recursos humanos del programa eran considerables. Durante el período de prueba el programa empleó a 118 personas a quienes se pagaron salarios competitivos. De las 118 personas, 104 eran profesionales ubicados en las escuelas.

## Enfoque de género

La sensibilidad de género no está incorporada a Aquí Presente desde el nivel del programa central. Sin embargo, las duplas identificaban ocasionalmente necesidades específicas de género a través de su actividad de diagnóstico e introducían un programa transformador de género para abordar las necesidades identificadas. El mecanismo de diagnóstico utilizado por las duplas identifica las necesidades escolares y estudiantiles a lo largo de las áreas de enfoque de la Política Nacional de Bienestar Escolar, una de las

cuales es el género (MINEDUC, 2015b).<sup>63</sup> Por ejemplo, una dupla observó que las mujeres no participaban en actividades deportivas. En consecuencia, la dupla formó una liga de fútbol femenino con otras escuelas y los varones fueron alentados a vitorear al equipo escolar y asumir funciones de apoyo. Otra dupla notó una mayor dificultad para crear lazos con los estudiantes hombres que con las mujeres. La dupla planificó específicamente más actividades físicas con estudiantes varones para contribuir a una mejor participación y comunicación.

## Evaluación de resultados

Una evaluación de Aquí Presente del año 2015 determinó que un 64 % de los estudiantes con menos de 75 % de asistencia mejoró su asistencia durante el año escolar 2015. Los estudiantes objetivo aumentaron su asistencia un promedio de 10 % (MINEDUC, 2016a). Sin embargo, sin un grupo de comparación válido, resulta imposible identificar cuánto de este cambio se debió a Aquí Presente. La misma evaluación determinó también que las duplas utilizaban efectivamente el mecanismo de diagnóstico para identificar problemas que enfrentaban las escuelas y desarrollar estrategias que permitieran confrontar estos problemas (MINEDUC, 2016a).<sup>64</sup>

Las duplas entrevistadas como parte de este estudio manifestaron haber desarrollado una conexión y un compromiso con las escuelas y los estudiantes con quienes trabajaban. Un profesional de Aquí Presente manifestó que las prácticas de los docentes en el salón de clases mejoraron como consecuencia de las actividades de Aquí Presente, dando como resultado un mayor énfasis en las necesidades y los derechos de los niños. Otra dupla notó que antes de Aquí Presente, los maestros sabían cuáles estudiantes no asistían a clase, pero no sabían por qué. Aquí Presente introdujo el seguimiento en casos de ausencias, lo cual permitió a los maestros saber por qué los estudiantes faltaban a clases y posibilitó una intervención adecuada en su nombre.

## Transición a Aulas de Bien Estar (2017)

El financiamiento por parte de la Región de Santiago de la experiencia piloto de Aquí Presente terminó en 2016. Para continuar el programa, la SEREMI de Educación de Santiago incorporó a Aquí Presente en la iniciativa Aulas de Bien Estar (ABE) dentro de la región.

ABE es un modelo de gestión intersectorial y toma de decisiones. El modelo está diseñado para ayudar a las municipalidades y a las escuelas a identificar sus necesidades más urgentes; identificar qué programas deben implementarse dentro de cada escuela y coordinar la implementación de programas a niveles escolar, municipal y regional; también toma en consideración actividades continuas y metas y planes existentes. El modelo de gestión está diseñado para ayudar a reducir algunos de los desafíos planteados por la sobreintervención y la coordinación insuficiente. También funciona para ayudar a las escuelas a elegir e implementar los programas que necesitan, coordinar intervenciones entre sectores y conservar recursos asegurando que los programas no se implementen innecesariamente. ABE no está directamente asociado a recursos financieros adicionales. ABE forma parte de la Política Nacional de Bienestar Escolar del MINEDUC, pero se desarrolló en colaboración con el Ministerio de Salud, JUNAEB y el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). El modelo se probó inicialmente en 200 escuelas en 2015. Desde entonces, se expandió a aproximadamente 1.000 escuelas de todo el país. El modelo pretende en última instancia funcionar en todas las escuelas municipales.

---

63 Otras áreas de enfoque de acuerdo con esta política incluyen derechos de los estudiantes, desarrollo territorial holístico, participación, inclusión y gestión institucional (MINEDUC, 2015b).

64 Aquí Presente ha sido objeto de dos evaluaciones externas por parte de la Universidad de Chile en 2015 y GFK Adimark en 2016. Ninguno de estos estudios está disponible para el público. Sus resultados se incluyen por lo tanto solo en la medida en que aparecen citados en otros informes.

Las escuelas implementan ABE bajo estructuras de planificación y fijación de objetivos existentes<sup>65</sup> en lugar de introducir procesos adicionales con cronogramas únicos que las escuelas deban aprender. ABE es liderado a nivel de las escuelas por el encargado de convivencia de la escuela, el cual es apoyado por orientadores escolares, el director de salud de la escuela, psicólogos, trabajadores sociales y otros actores locales relevantes. Este equipo implementa ABE en ciclos de un año, cada uno de los cuales consiste en cuatro pasos:

1. Se realiza un diagnóstico inicial para identificar y priorizar las necesidades de la escuela y de los estudiantes, divididas en cinco categorías: salud, familia y necesidad socioeconómica, aprendizaje, género y sexualidad y coordinación intersectorial. El diagnóstico también identifica actividades intersectoriales que ya tienen lugar en la escuela, brechas en la provisión del programa y programas o entidades en la comunidad que pueden contribuir a eliminar esas brechas. En el diagnóstico se incluyen las perspectivas de los estudiantes, los maestros y el personal de apoyo psicosocial.
2. Luego se desarrollan planes para abordar las necesidades identificadas. Los planes toman en cuenta los recursos existentes de la escuela y las actividades intersectoriales continuas. Un elemento crucial es que el diagnóstico y los planes se llevan a cabo y se desarrollan con representantes del nivel escolar del Ministerio de Salud, SENDA, JUNAEB y otras entidades que implementan actividades en la escuela. Esto evita una situación en la cual cada sector realice su propio diagnóstico y desarrolle planes independientes, lo que podría dar lugar a falta de coordinación, sobreintervención y uso ineficiente de recursos.
3. Estos planes se implementan durante el año escolar, bajo la dirección del encargado de bienestar de la escuela.
4. Finalmente, la implementación es monitoreada y evaluada a lo largo del proceso de implementación, realizándose ajustes cuando se considera necesario.

Se entregan diagnósticos y planes a nivel escolar a la administración municipal de ABE, la cual es liderada por el coordinador municipal de bienestar escolar, quien coordina actividades con los líderes municipales de MINSAL, SENDA, JUNAEB y otras instituciones relevantes o líderes municipales. Si hay disponibles programas o profesionales a este nivel para abordar necesidades no satisfechas, la municipalidad coordina la intervención con la escuela. Si no los hay, el nivel regional asume responsabilidad, coordinando igualmente los grupos de trabajo de ABE las actividades de las organizaciones que integran ABE. A nivel regional, ABE identificará actividades o profesionales del conjunto de programas disponibles bajo la supervisión del MINEDUC, JUNAEB, SENDA y el Ministerio de Salud para su implementación en las escuelas. ABE ofrece programas para apoyar la salud mental, la higiene dental, la salud reproductiva, la recreación, la resistencia a las drogas y las destrezas para la vida.

Las regiones pueden involucrar a otros actores del gobierno, sector privado u ONGs, o a determinadas instituciones en la implementación de ABE. La Región de Santiago incorporó Aquí Presente a ABE en el marco de este tipo de supervisión. Esta transición no implicó ninguna alteración de la metodología de Aquí Presente. En su lugar, modificó fundamentalmente su modelo administrativo y financiero. Aquí Presente fue incorporado a ABE como modalidad que las escuelas pueden elegir implementar si sienten que ello contribuiría a satisfacer las necesidades de la escuela. En consecuencia, Aquí Presente se convierte en una intervención entre varias que las escuelas pueden seleccionar. Otras estrategias incluidas en ABE se centran en la calidad de la instrucción, la salud estudiantil y el consumo abusivo de drogas. Si bien su integración dentro de ABE proporciona a muchas más escuelas la opción de implementar Aquí Presente, el programa ya no cuenta con financiamiento. Si bien durante su fase piloto Aquí Presente contrataba y colocaba a los profesionales sin costo para las escuelas, las escuelas donde se implementa ABE están sujetas a un intercambio si optan por implementar la metodología de Aquí Presente. Las escuelas o municipalidades deben contratar a profesionales para que actúen como duplas del programa utilizando fondos de SEP o deben asignar las tareas de la dupla a personal que ya esté trabajando en una escuela. En entornos con recursos escasos y personal sobrecargado las escuelas o municipalidades tienen menos probabilidad de implementar Aquí Presente, o menos probabilidad de implementar este programa de manera fiel. Un ejemplo de una municipalidad que ha optado por Aquí Presente bajo supervisión de ABE es La Pintana, que eligió implementar Aquí Presente en sus 13 escuelas. La experiencia de La Pintana adaptando e implementando el programa se describe en el Recuadro 12. Aquí Presente estaba solo incorporado a ABE en la Región de Santiago a partir de 2017. Sin embargo, otras SEREMI regionales discutían con la SEREMI de Educación de Santiago para investigar el potencial de incorporar Aquí Presente a sus regiones.

---

65 ABE está integrado al Proyecto Educativo Institucional, el cual es un instrumento de planificación utilizado por las escuelas para documentar necesidades y desarrollar metas detalladas y planes para la mejora del establecimiento a las cuales puedan comprometerse todos los actores dentro de la comunidad educativa.

## RECUADRO 12— Aquí Presente en La Pintana

Las escuelas bajo ABE cuentan con libertad para elegir si desean implementar Aquí Presente y cómo desean implementarlo. La municipalidad de La Pintana ha optado por implementar la metodología de Aquí Presente de manera similar a como esta se utilizaba en el período 2015-2016.

En La Pintana, 82 % de los estudiantes se identifican como vulnerables en algún sentido, lo que hace que esta sea una de las comunidades con mayor riesgo en la región de Santiago. Bajo la Política Nacional de Bienestar Escolar de 2014 todas las escuelas debían tener un director de bienestar escolar que desarrollara políticas a nivel escolar en relación con los mecanismos de apoyo a estudiantes, bienestar de los estudiantes, disciplina, orientación y desarrollo del manual escolar del establecimiento, entre otras actividades (MINEDUC, 2015). Esta persona podía ser contratada para desarrollar estas actividades o un miembro del personal ya existente podía asignarse al cargo de coordinador y asumir las tareas requeridas. Un coordinador municipal de bienestar escolar también fue asignado para desarrollar entornos escolares positivos dentro de la municipalidad de manera más intencional. Este coordinador evaluó las necesidades de la comunidad, en parte utilizando el diagnóstico de ABE y determinó que la desvinculación y el entorno escolar eran las necesidades de mayor prioridad en las 13 escuelas de la municipalidad. Luego la municipalidad solicitó que las escuelas contrataran duplas psicosociales, compuestas de un psicólogo y un trabajador social, para apoyar el bienestar de los estudiantes en cada escuela.

Luego de informarse sobre el programa Aquí Presente, el coordinador municipal de bienestar escolar decidió utilizar la metodología de Aquí Presente como marco común para orientar y coordinar el trabajo de las duplas psicosociales ya implementadas en las escuelas. La Pintana se encuentra actualmente en proceso de instruir a los directores de bienestar escolar y a las duplas psicosociales sobre la metodología de Aquí Presente y se propone lograr que el programa esté totalmente integrado para el año 2018. En algunas escuelas, la dupla psicosocial ya realizaba la mayor parte de las actividades requeridas por Aquí Presente, como el seguimiento de los estudiantes que faltaban a clases, el diagnóstico de las necesidades de la escuela y el apoyo a redes, antes de la introducción del programa. En estas escuelas, Aquí Presente tendrá un efecto mínimo sobre las actividades escolares. Sin embargo, las duplas en algunas escuelas todavía no han desarrollado actividades como el monitoreo de asistencia, las visitas en el hogar o los talleres para maestros, estudiantes y padres. Se espera que la sistematización de la metodología de Aquí Presente ayude a estandarizar las actividades de prevención de la desvinculación escolar.

## Hallazgos

La siguiente sección presenta seis hallazgos surgidos de un análisis de la experiencia chilena en relación con la reducción de la desvinculación escolar. Este análisis implicó la revisión de documentos del programa, entrevistas y discusiones de grupos focales con partes interesadas a nivel nacional, regional y escolar.

### **1. La desvinculación escolar se ve cada vez más como un síntoma de desafíos sistémicos más amplios y las intervenciones se centran en mejorar el entorno escolar como medio para reducir la desvinculación escolar.**

A principios de los años 2000, el mayor logro en cuanto a políticas del MINEDUC fue ampliar la equidad en la educación y reducir la desvinculación escolar entre los grupos de bajos ingresos, principalmente mediante apoyo específicamente dirigido a las escuelas con mayores niveles de vulnerabilidad. Estas políticas contribuyeron a un rápido aumento de la tasa de finalización de secundaria entre los estudiantes de bajos ingresos. Luego de un aumento en las tasas de finalización escolar, la desvinculación escolar ya no se considera una prioridad dentro de los programas. En lugar de ello, la desvinculación escolar que continúa existiendo se ve como un síntoma de problemas estructurales más profundos en el sistema educativo, lo que requiere soluciones holísticas. En consecuencia, la reducción de la desvinculación escolar es frecuentemente uno de los resultados más deseados del programa.

Esta transición de enfoque ha dado como resultado una mayor prevalencia de intervenciones que buscan mejorar los entornos escolares y que se orientan a múltiples factores de desvinculación escolar simultáneamente. En las consultas, se describe con frecuencia a Aquí Presente como un programa que promueve cambios sistémicos, en lugar de asistir a los estudiantes uno por uno. Si bien el programa desarrolló planes individuales para estudiantes con baja asistencia, se hizo mayor énfasis en cambiar el entorno

escolar realizando actividades focalizadas o a nivel escolar, o realizando talleres para maestros, estudiantes y padres. Las duplas de Aquí Presente se asociaban generalmente con redes internas o externas para abordar las necesidades de estudiantes específicos. Programas similares como PARE también trabajaban para mejorar el entorno escolar, además de realizar actividades individuales.

## **2. El personal del programa central reconoce la importancia del género pero no lo incluye en el diseño ni la implementación del programa.**

Los líderes de programas tanto en JUNAEB como en Aquí Presente manifestaban la importancia de la sensibilidad de género para la reducción de la desvinculación escolar y reconocían que los jóvenes de uno y otro sexo abandonan la escuela temprano por diferentes motivos. Varias personas, a nivel central y a nivel escolar, también mencionaban la importancia de considerar las necesidades de los jóvenes LGBTQ. Estas respuestas demostraban una conciencia de la importancia de la sensibilidad de género. Sin embargo, cuando se preguntó a los líderes de Aquí Presente y JUNAEB sobre el género y la desvinculación escolar, estos con frecuencia mencionaban el embarazo, la paternidad y la salud reproductiva, generalmente en relación con las mujeres. Los temas analizados demostraban falta de una perspectiva de género intencional. Era menos frecuente hablar de motivación, trayectorias educativas y desafíos específicos enfrentados por hombres y mujeres. Si bien algunos actores mencionaban que los varones tenían mayor probabilidad de abandonar la escuela que las mujeres, el personal central no mencionó actividades orientadas a mantener a los varones en la escuela. Asimismo, no se incorporó un énfasis en el género al diseño, la implementación ni la evaluación del programa, lo que parece ser representativo de actitudes hacia el género prevalentes en todo el sistema educativo. El tema del género es más discursivo que práctico. El MINEDUC ha generado muchas políticas y documentos relacionados con el género, pero este aspecto difícilmente ocupa un lugar destacado en la implementación de los programas.

## **3. Aquí Presente y JUNAEB utilizan estrategias diferentes para identificar a los estudiantes con riesgo de abandonar la escuela. Las diferencias en cuanto a recopilación y monitoreo de los datos tienen un impacto directo sobre la naturaleza y la capacidad del sistema de responder oportunamente.**

Aquí Presente utiliza una variable (la asistencia) como medida aproximada del riesgo que tiene un estudiante de abandonar la escuela a corto y mediano plazo. Los estudiantes con baja asistencia se incluyen en el programa y sus padres o cuidadores son contactados para diagnosticar el riesgo de desvinculación escolar y la necesidad de intervención. Así, el programa puede responder rápidamente a las necesidades del estudiante. Más que simplemente identificar cuándo un estudiante está en riesgo, el programa puede entender por qué ello sucede y así desarrollar una respuesta personalizada. Sin embargo, dado que el sistema utiliza solo una variable, no puede identificar ni asistir a los estudiantes en riesgo antes de que empiecen a faltar a la escuela, más allá de intervenciones orientadas al cuerpo estudiantil.

El sistema de focalización de JUNAEB utiliza un conjunto de variables primarias y secundarias que cubren factores sociales, económicos, domésticos y educativos para identificar riesgo de desvinculación escolar a mediano y largo plazo. El sistema de datos puede identificar a estudiantes con riesgo de desvinculación con años de antelación y puede asignar intervenciones para mitigar su riesgo de desvinculación escolar en el futuro. Dado que los datos de JUNAEB se recopilan solo periódicamente (en muchos casos, una vez al año) el programa no puede responder rápidamente a las circunstancias cambiantes de los estudiantes. Asimismo, no puede personalizar las intervenciones de acuerdo con las necesidades de las escuelas o los estudiantes, ni indicar factores a corto plazo que podrían conducir a la desvinculación escolar ni identificar tendencias a nivel de las escuelas o ambientales que conduzcan a la desvinculación escolar.

El sistema de gestión de datos de JUNAEB tiene costos por escuela mucho menores, dado que sus únicos costos son la dotación de personal central y la infraestructura informática. El programa mantiene sus costos bajos recurriendo a datos secundarios suministrados por otros departamentos y ministerios y a datos primarios recopilados por los maestros. Aquí Presente también se basa en los datos sobre asistencia recopilados por los maestros, si bien el seguimiento para aclarar las razones de las ausencias reiteradas es realizado por las duplas. Si bien el sistema de focalización de JUNAEB puede cubrir todo el país sin necesidad de aumentar los costos a escala, cada escuela adicional que utiliza Aquí Presente debe financiar una dupla que implemente el programa. Debido a esto, los costos de Aquí Presente aumentan rápidamente con la ampliación del programa. Asimismo, el alcance del programa estará inevitablemente limitado por el hecho de que las municipalidades deben optar por implementarlo. Probablemente, el programa solo se implemente en los lugares donde la desvinculación escolar es una preocupación prioritaria y donde las municipalidades asignen recursos financieros para las duplas. La Tabla 8 resume algunas de las principales diferencias entre el sistema de focalización de JUNAEB y Aquí Presente.

**TABLA 8—** Comparación de modelos del sistema de alerta temprana

	<b>JUNAEB</b>	<b>AQUÍ PRESENTE</b>
<b>Variables</b>	Asistencia, grados, edad para el grado, estatus socioeconómico, educación de la madre	Asistencia
<b>Fuentes de datos primarios</b>	Encuesta distribuida por el personal escolar	Interacción con estudiantes; diagnóstico de necesidades escolares
<b>Fuentes de datos secundarios</b>	Indicadores socioeconómicos, participación en el programa, desempeño escolar y datos sobre asistencia proporcionados por otros departamentos y ministerios	Datos sobre asistencia recopilados por las escuelas
<b>Costo</b>	Mínimo; se basa en los maestros para la recopilación de datos	Requiere especialistas en cada escuela
<b>Respuesta</b>	BARE y PARE	Expansión a estudiantes y padres; desarrollo de un plan de mejora para cada estudiante; actividades a nivel de las escuelas para abordar factores ambientales

Es importante destacar que los datos e indicadores utilizados por el sistema de alerta temprana son independientes de su respuesta. Si bien JUNAEB puede responder únicamente con BARE y PARE a las necesidades de los estudiantes identificados como en situación de riesgo, los datos también podrían utilizarse para enfatizar otras intervenciones. De modo relacionado, la capacidad de un sistema para prevenir la desvinculación escolar es solo tan buena como la respuesta activada por el sistema de alerta temprana. La identificación de los estudiantes en riesgo no reduce por sí sola la desvinculación escolar si no se activan intervenciones eficaces.

#### **4. El carácter ajeno y la afiliación de las duplas de Aquí Presente al MINEDUC motivaron una desconfianza inicial hacia ellas, pero su perspectiva externa y autonomía con respecto a la administración escolar les permitieron generar un cambio radicalmente transformador.**

La naturaleza descentralizada de la administración escolar en Chile significa que las municipalidades dirigen sus escuelas independientemente del MINEDUC, dentro de los límites de la reglamentación. No hay representantes ni empleados del MINEDUC que trabajen regularmente dentro de las escuelas municipales. El modelo de Aquí Presente de 2015 a 2016 fue contra esta estructura al asignar una dupla empleada en el MINEDUC a cada escuela participante. En muchas escuelas hubo una desconfianza inicial hacia las duplas por parte de los maestros y el personal. Estos temían que las duplas sirvieran para supervisar la escuela en representación del MINEDUC, monitorear el desempeño de la escuela o entablar demandas contra la escuela. Llevó tiempo contrarrestar esta idea equivocada, pero la misma pudo ser combatida en la medida en que los actores escolares observaban que las duplas representaban un recurso valioso para la escuela y que estas colaboraban, antes que oponerse, a las actividades escolares. La asignación de duplas a las escuelas a tiempo completo, en lugar de disponer que estas visitaran las escuelas unas pocas horas a la semana facilitó su integración a la vida escolar, lo que generó confianza y entendimiento.

El carácter ajeno de las duplas de Aquí Presente, en tanto empleados del MINEDUC y no de la escuela, les permitió poder apreciar mejor cuáles prácticas y culturas inadecuadas habían pasado a normalizarse dentro de la escuela. Dado que las duplas eran independientes de la escuela y de la autoridad municipal, estaban en posición de cuestionar estas actividades y normas. En un caso, una dupla ayudó a que se prescindiera de un profesor de educación física que excluía a mujeres de las actividades. En otros casos, las duplas ayudaron a instaurar la idea de que las escuelas deben ofrecer entornos cálidos y acogedores. En escuelas donde había tensiones entre maestros y estudiantes, las duplas ayudaron a sensibilizar a los maestros frente a los desafíos frecuentemente enfrentados por los estudiantes para reemplazar la crítica y la disciplina por la solidaridad y el entendimiento.

Dado que eran un recurso demostrablemente útil, las duplas no fueron rechazadas por las escuelas y pudieron trabajar en paralelo con éstas. Los intentos por parte de las duplas de cambiar las prácticas escolares crearon a veces tensión con los maestros o los equipos de gestión, pero las duplas de Aquí Presente fueron respaldadas por la secretaría regional del MINEDUC en instancias de conflicto. La independencia respecto a la escuela y la municipalidad le dio a Aquí Presente una mayor laxitud para hablar y actuar libremente en comparación con otros actores escolares.

**5. La reducción efectiva de la desvinculación escolar exige la atención dedicada de profesionales calificados y especializados dentro de las escuelas. El personal escolar ya está sobrecargado y tiene poca capacidad de afrontar esta tarea.**

La efectividad de Aquí Presente entre 2015 y 2016 se atribuyó en gran medida a la introducción de duplas, que es el nombre dado a un equipo de dos profesionales calificados dedicados a la tarea de reducir la desvinculación escolar y mejorar las condiciones escolares. La introducción de recursos humanos adicionales amplió directamente la capacidad de la escuela de desarrollar actividades como el seguimiento de los padres de aquellos estudiantes que faltan repetidamente a clases. En ausencia de profesionales adicionales, las escuelas solo podrían desarrollar estas actividades asignándolas a un maestro u otro miembro del personal, probablemente ya sobrecargado. Un programa que solo ofrece materiales o metodologías se basa en el compromiso y la capacidad adicional del personal existente para poder lograr una implementación efectiva. Sin embargo, Aquí Presente aseguró que sus actividades de reducción de la desvinculación escolar se llevaran a cabo fielmente introduciendo duplas cuyas únicas tareas eran llevar a cabo el programa de Aquí Presente. Un aspecto importante es que la eficacia de Aquí Presente también puede atribuirse en parte a las competencias de las duplas y a los criterios de selección. Una de las municipalidades que hizo participar en el programa piloto a una escuela intentó replicar Aquí Presente en las otras escuelas de la municipalidad. Sin embargo, esta municipalidad contrataba duplas con un perfil profesional diferente a un nivel inferior de remuneración, lo que un director vio como un motivo para la disminución de la eficacia del programa.

Al finalizar la fase de prueba de Aquí Presente, las duplas fueron retiradas de la mayor parte de las escuelas. Si bien algunas de las actividades introducidas por las duplas se hicieron permanentes tras el retiro de las duplas, otras se discontinuaron, lo que indica que las actividades no eran autosustentables sin el capital humano necesario. Uno de los pocos componentes del programa con más probabilidad que los otros de sobrevivir a la finalización de la fase de prueba era el uso de redes de apoyo. Por ejemplo, la Mesa de Trabajo Intersectorial de Casos de Alto Desafío, que ayuda a manejar los casos de estudiantes que presentan alta probabilidad de desvinculación escolar o cuyas necesidades no son satisfechas por sus escuelas o por otras intervenciones actuales, se convirtió en una instancia permanente. El desarrollo de planes de mejora personalizados para estudiantes frecuentemente ausentes tenía menos probabilidad de continuar.

Con la transición en 2017 de Aquí Presente a ABE, la responsabilidad por la contratación de personas para implementar la metodología de Aquí Presente también se trasladó del MINEDUC a las municipalidades. Conforme a este arreglo, el personal existente debe implementar la metodología de Aquí Presente, o bien debe contratarse personal adicional utilizando fondos compensados con otros gastos a nivel escolar. Debido a esto, el personal a cargo de la implementación divide a veces su atención entre las actividades de Aquí Presente y otras responsabilidades exigidas por la escuela o la municipalidad. El modelo de 2017 se torna políticamente viable al no exigir una inversión adicional del MINEDUC, pero a raíz de ello, no proporciona directamente a las escuelas suficiente capital humano para implementar actividades de reducción de la desvinculación escolar.

**6. La falta de coordinación entre los actores gubernamentales y una proliferación de programas han llevado a la sobreintervención en las escuelas. Recientes innovaciones en política han demostrado que una coordinación proactiva a nivel escolar puede evitar la duplicación de esfuerzos y mejorar la calidad de las intervenciones.**

Muchos departamentos dentro del MINEDUC y otros ministerios del gobierno realizan actividades en las escuelas o actividades dirigidas a estudiantes vulnerables, que directa o indirectamente buscan mantener a estos estudiantes en la escuela. Estas actividades, muchas de las cuales incorporan diagnósticos individuales, incluyen intervenciones como alimentación en las escuelas, higiene dental, deportes, apoyo a jóvenes embarazadas y a jóvenes madres o padres y programas para combatir el consumo de drogas por parte de los adolescentes. Si bien cada una de estas actividades es individualmente importante para asegurar que los estudiantes completen con éxito la educación secundaria, una respuesta eficaz a la desvinculación escolar debe abarcar una estrategia multisectorial que coordine diferentes intervenciones y satisfaga las necesidades de los estudiantes en forma integral, que es lo que actualmente se procura lograr a través de ABE.

A nivel nacional, no existe suficiente comunicación entre los diversos departamentos del MINEDUC y entre el MINEDUC y otros ministerios. Por ejemplo, si bien tanto PARE como Aquí Presente utilizan de modo similar psicólogos y trabajadores sociales para evaluar las necesidades de las escuelas y los estudiantes y llevar a cabo intervenciones a medida para reducir la desvinculación escolar, existe falta de conciencia a nivel del personal central de JUNAEB con respecto a Aquí Presente y viceversa. Si bien los dos programas no funcionan en las mismas municipalidades, una mayor conciencia y comunicación podría dar lugar a una colaboración y al intercambio de lecciones valiosas. De modo similar, JUNAEB procura acceder a datos a nivel de los estudiantes a través de

entidades como el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), que ha consolidado una base de datos de todas las modalidades de asistencia social recibidas por cada estudiante, pero esta base de datos no es compartida con JUNAEB. En lugar de ello, los datos sobre participación en programas son compartidos de manera fragmentada, lo que significa que JUNAEB debe frecuentemente duplicar esfuerzos para desarrollar el perfil de asistencia de cada estudiante. Finalmente, una mayor coordinación con el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género podría ayudar a los programas de reducción de la desvinculación escolar a que comiencen a incorporar enfoques y actitudes transformadores de género.

Al nivel de escuelas y municipalidades, hay disponibles una multitud de posibles intervenciones que podrían adoptarse, pero los administradores escolares no cuentan con los recursos humanos o financieros suficientes como para implementarlas a todas. Asimismo, es difícil para los administradores escolares navegar el universo de intervenciones y tomar decisiones sobre cuáles programas implementar en base a una información incompleta. Los administradores escolares pueden aliarse con gran número de programas y aliados, lo cual puede sobrecargar a las escuelas e impone una carga administrativa de coordinación entre los programas.

Varias innovaciones de políticas surgidas en años recientes (ABE, PARE y Aquí Presente) incorporan actividades de diagnóstico y coordinación locales para superar los desafíos anteriormente mencionados. Aquí Presente y ABE emplean actividades de diagnóstico para revelar los desafíos enfrentados por las escuelas y los recursos que estas tienen a su disposición. ABE utiliza el diagnóstico para ayudar a alinear las necesidades con las intervenciones existentes. Aquí Presente trabaja con mesas redondas y grupos de trabajo, o bien los organiza. Estos foros permiten a las duplas coordinar respuestas a necesidades específicas de los estudiantes con otros programas u organizaciones. De modo similar, PARE lleva especialistas de otras organizaciones o ministerios para que intervengan y mejoren la calidad de la respuesta, de modo que no se dupliquen esfuerzos. El objetivo de ABE es mejorar la forma en que las escuelas navegan el universo de intervenciones disponibles, mejorando y sistematizando la gestión escolar y la toma de decisiones. Dado que el programa es nuevo, todavía no está claro en qué medida ABE puede mejorar la coordinación de intervenciones a nivel escolar.





# 06

## Discusión y recomendaciones

Con base en tanto la literatura como a consultas con expertos de la región, nuestra revisión profunda de las políticas y las experiencias de los programas en México y en Chile indica que la desvinculación escolar es un problema sistémico y está estrechamente ligado a otros desafíos que enfrenta el sistema educativo. A través de una reflexión de éxitos y desafíos comunes en cada país, ofrecemos nueve recomendaciones que los tomadores de decisiones de la región podrán tomar en cuenta a la hora de diseñar, implementar, evaluar, financiar o apoyar de otro modo una iniciativa, sea para mejorar la retención en las escuelas secundarias o para transformar ampliamente la educación secundaria.

Las recomendaciones que surgen del análisis del estudio pueden clasificarse dentro de cinco categorías. Estas son áreas que ameritan una atención especial y que deben considerarse cuidadosamente durante el diseño y la implementación de una estrategia o programa que busque influir directa o indirectamente sobre la desvinculación escolar:

- Calidad de los entornos de aprendizaje
- Enfoques inclusivos y participativos
- Datos y focalización
- Coordinación
- Inversión en capacidad escolar

Nuestro estudio también resalta varios temas importantes que son de relevancia en varias recomendaciones. Primero, hemos observado un déficit significativo en la atención que los programas de reducción de la desvinculación escolar prestan al género. Por consiguiente, presentamos estrategias para adoptar un enfoque sensible al género o transformador de género a la hora de reducir la desvinculación escolar. Segundo, notamos tensión entre los roles del gobierno central y la autonomía de los líderes escolares locales. Si bien sugerimos maneras de fortalecer ambos, la relevancia y la capacidad para aplicar estas recomendaciones dependerán de las estructuras de gobernanza educativa de un país y del equilibrio de poder entre las autoridades centrales y locales. Finalmente, los estudios de caso de México y Chile también resaltan diferentes enfoques con respecto a la ampliación. Si bien los estudios de

caso no se materializaron alrededor de una vía cohesiva y recomendable hacia la ampliación, sí demostraron la importancia de un conjunto de factores posibilitadores:

- Alianzas de alto nivel para alinear y coordinar iniciativas
- Sistemas para recopilar datos sobre estudiantes y programas y desencadenar una respuesta adecuada
- Financiamiento y recursos suficientes para apoyar la implementación a nivel escolar
- Prácticas en la escuela y el salón de clases que apoyan la integración de nuevas actividades de programas

Otras lecciones y principios que pueden facilitar la ampliación con éxito de las intervenciones también se integran a la discusión más abajo.

## Calidad de los entornos de aprendizaje

### 1. Mejora del entorno escolar para promover un sentido de pertenencia.

La evolución de las iniciativas educativas en México y Chile durante los últimos 10 a 15 años demuestra la importancia de concebir a las escuelas y a las aulas como centro del problema de la desvinculación escolar y solución al mismo.

El personal escolar insuficientemente preparado para apoyar a estudiantes que enfrentan desafíos económicos, sociales o conductuales puede crear involuntariamente un entorno que desaliente a los estudiantes con respecto a continuar su educación (Bassi et al., 2012). Los esfuerzos de reducción de la desvinculación escolar deben, como en el caso de Aquí Presente, centrarse en lograr que las escuelas sean más inclusivas de las diversas necesidades de los estudiantes y logren responder adecuadamente a estas, lo que exige una identificación integrada de estas necesidades y flexibilidad con respecto a cómo responder. Debajo se presentan varias estrategias potenciales para mejorar el entorno escolar:

- **Asignar las responsabilidades de monitoreo del entorno escolar a un actor a nivel escolar:** Como en el caso de Chile, un actor a nivel escolar – maestro, orientador u otro miembro del personal – debe tener responsabilidad explícita para monitorear la salud del entorno escolar con ayuda de un equipo de apoyo y debe estar facultado para iniciar actividades para abordar los reclamos y promover la inclusión.
- **Desarrollar planes de mejora escolar:** Las escuelas deben desarrollar planes de mejora escolar, con base en un diagnóstico de las necesidades escolares que incorpore perspectivas de estudiantes, padres, maestros y otras partes interesadas relevantes (Recomendación 8). Los ministerios de educación deben proveer apoyo técnico y material para el desarrollo de estos planes y deben responsabilizar a las escuelas de su ejecución.
- **Ofrecer capacitación a los maestros sobre sensibilización, incluyendo sensibilización de género:** Los maestros deben recibir capacitación sobre sensibilización de parte de actores tales como psicólogos escolares o trabajadores sociales, en relación con los desafíos que los estudiantes enfrentan dentro y fuera de la escuela y con algunos de los factores subyacentes detrás del desempeño académico insuficiente. Ello puede ayudar a los maestros y al personal a reconocer y a responder al acoso escolar, la violencia de género y otras formas de abuso físico y emocional. Ello incluye un comportamiento en la escuela o en el hogar que lleve a los estudiantes a abandonar los estudios cuando no se sienten seguros o no cuentan con apoyo suficiente. La capacitación en sensibilización de los maestros, el personal y el personal del programa centrada específicamente en temas de género también puede ayudar a estas personas a entender sus propios prejuicios implícitos y a saber cómo estos pueden inconscientemente perpetuar estereotipos de género que pueden contribuir a la desvinculación escolar (Kwauk, Braga, & Kim, 2017). La incorporación de la equidad de género a los materiales y planes de estudio del programa puede reforzar intencionalmente estas capacitaciones.
- **Asegurar que los estudiantes en situación de riesgo reciban atención individualizada:** Una vez que se identifica que los estudiantes tienen alto riesgo de desvincularse de la escuela, debe asignárseles un miembro del personal capaz de prestarles atención individualizada y de desarrollar un plan de apoyo personalizado (Rumberger et al., 2017). Los estudiantes en riesgo, especialmente los que cuentan con apoyo familiar limitado, se sienten alentados cuando saben que alguien se preocupa de que continúen en la escuela. La importancia de contar con personal con tiempo dedicado a estas actividades se explora en mayor detalle en la Recomendación 9.

→ **Agrupar a los estudiantes que enfrentan desafíos similares y ofrecer apoyo orientado a objetivos específicos:** En casos en que un gran número de estudiantes esté en riesgo de abandonar la escuela, pueden formarse grupos personalizados de estudiantes que enfrentan desafíos similares para crear un sentido de identidad y camaradería, facilitando a la vez la intervención y el monitoreo conjuntos y reduciendo sus costos (Rumberger et al., 2017). Estos grupos más pequeños de estudiantes pueden estar acompañados por un pequeño equipo de maestros dedicados que avanzan junto con los estudiantes de un grado a otro para fomentar la continuidad y el establecimiento de relaciones personales a largo plazo. Estos maestros pueden ofrecer mentoría personalizada específica para los desafíos que enfrentan los estudiantes.

## **2. Mejorar la relevancia de los planes de estudio y la calidad de la pedagogía para aumentar el atractivo de la educación con respecto al ingreso al mercado laboral y equipar a los estudiantes con las destrezas necesarias para seguir estudiando.**

Más allá de la mejora del entorno escolar, es necesario abordar la calidad y la relevancia de la educación para poder reducir la desvinculación escolar. A largo plazo, esto implica una reflexión crítica sobre formas en las cuales los planes de estudio y la pedagogía puedan fortalecerse y pasar a ser más significativos y relevantes para los jóvenes (por ejemplo, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes y las necesidades del mercado laboral). También supone apoyar a los maestros para asegurar que el abordaje de la desvinculación escolar y la mejora del aprendizaje vayan de la mano y sean ambos centrales para su tarea.

Una forma en la cual los sistemas educativos están comenzando a mejorar la relevancia y la calidad de la educación es mediante la incorporación del aprendizaje de habilidades socioemocionales a algunos aspectos de la educación secundaria. En el caso de Construye T en México, el aprendizaje de habilidades socioemocionales está expresamente incluido en la capacitación docente y los planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria. Este cambio es importante para abordar un desfase preocupante entre lo que aprenden los estudiantes en la escuela y las destrezas blandas y competencias que los empleadores buscan en la región (Florez & Jayaram, 2016) y para equipar a los jóvenes con las habilidades necesarias para superar desafíos dentro y fuera de la escuela. Actualizar la pedagogía docente también puede fortalecer los efectos de estos ajustes en los planes de estudio. Los sistemas de educación deben también ser cuidadosos en considerar los diferentes estilos de aprendizaje y las fortalezas y debilidades socioemocionales hombres y mujeres y el colectivo LGBTQ para adaptar los programas a estas diferencias. Por ejemplo, las duplas de Aquí Presente adaptaban las intervenciones a los intereses y estilos de aprendizaje de los jóvenes al incorporar la actividad física a los programas, lo que daba lugar a una mayor participación. Otras posibles estrategias para mejorar la relevancia de la educación y la calidad de ésta son las siguientes:

- **Ofrecer educación complementaria o tutorías:** A corto plazo, deben ofrecerse estas alternativas a los estudiantes que llegan a la escuela secundaria sin las destrezas básicas como para tener éxito en este nivel. La instrucción complementaria puede ser más fácil de incorporar a sistemas que han ampliado la jornada escolar y generado espacio para otras clases o actividades escolares.
- **Ligar los planes de estudio más estrechamente a las opciones de educación profesional o post-secundaria:** Ello puede incluir adaptar los materiales educativos para asegurar que los planes de estudio incluyan la formación en habilidades para el trabajo y ayuden a los estudiantes a desarrollar planes de graduación relacionados con las metas para después de la graduación (Rumberger et al., 2017). Por ejemplo, diferentes ciudades en Colombia han invertido en programas innovadores donde los estudiantes aprenden destrezas técnicas relevantes para el sector productivo, tales como turismo o petroquímica y adquieren experiencia práctica en las empresas locales (Florez & Jayaram, 2016). Las reformas de los planes de estudio también deben considerar las diferencias en cuanto a las necesidades de los estudiantes hombres y mujeres. Por ejemplo, si bien las mujeres tienen mayor probabilidad de completar la educación secundaria que los hombres, también tienen menos probabilidad de ingresar al mercado laboral (OIT, 2016). Los sistemas educativos pueden responder proporcionando a las estudiantes mujeres un mayor apoyo para planificar esta transición de la escuela al mercado laboral.
- **Permitir a los maestros mayor flexibilidad para adaptar la instrucción:** Los maestros deben tener la suficiente flexibilidad para adaptar los planes de estudio y las actividades del salón de clases a las necesidades e intereses percibidos de los estudiantes. Si bien los planes de estudios más prescriptivos pueden dar una mayor estructura a los maestros menos experimentados, permiten menos laxitud a la hora de incorporar temas y necesidades locales relevantes (UNESCO, 2016).
- **Integrar métodos pedagógicos innovadores:** Métodos tales como enseñanza centrada en el alumno y aprendizaje experiencial pueden mejorar las destrezas socioemocionales y cognitivas simultáneamente y aumentar la participación de los estudiantes. Los programas escolares complementarios tales como las actividades para después de clases y el gobierno estudiantil también pueden estar intencionalmente diseñados para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales y técnicas (Florez & Jayaram, 2016).

Sin embargo, se necesita mayor investigación sobre los efectos de modificar la pedagogía o los planes de estudios con el objetivo de mejorar la relevancia, dado que se han realizado pocas evaluaciones rigurosas de intervenciones que incorporen aptitudes relevantes para el mercado en contextos de países en desarrollo (Null et al., 2017).

## Enfoques inclusivos y participativos

### 3. Incorporar una perspectiva de género al diseño de las iniciativas de reducción de la desvinculación escolar para responder a las diferentes necesidades según género.

Las tasas de finalización escolar difieren significativamente entre los hombres y mujeres en México, Chile y en otros países de Latinoamérica. Las estrategias de reducción de la desvinculación escolar deben ser sensibles a factores únicos que afectan de manera diferente a los jóvenes de uno y otro sexo. Con frecuencia, los programas y los diseñadores de políticas incorporan el género únicamente a través de la desagregación de datos y la atención al embarazo y a la paternidad. Estos enfoques no abordan suficientemente las necesidades únicas de los jóvenes de uno y otro sexo ni permiten contar con respuestas a las causas subyacentes de la desvinculación escolar (Kwauk et al., 2017).

Tanto en México como en Chile existe amplio acuerdo sobre la importancia de la equidad de género en la educación. Sin embargo, los actores del gobierno, los equipos de los programas y el personal escolar se han esforzado consistentemente para identificar maneras en las cuales sea posible incorporar una perspectiva de género a las estrategias para reducir la desvinculación escolar. De modo similar, los encuestados con frecuencia no están conscientes o no tienen acceso a datos fidedignos sobre por qué los hombres abandonan más o menos la escuela frente a las mujeres. Si bien adoptar un enfoque sensible al género puede parecer una idea compleja o abstracta, el comenzar con una evaluación del impacto de género para crear una evidencia local sobre por qué los hombres, mujeres y los jóvenes del colectivo LGBTQ abandonan los estudios podría ayudar a las escuelas a identificar formas más concretas de responder a las diferentes necesidades de estos grupos.

Existen numerosos marcos para ayudar a incorporar la perspectiva de género al diseño, monitoreo y evaluación de los programas, si bien frecuentemente en sectores fuera de la educación (Brisolara, 2014; Barkery Aguayo, 2012; Youth Power Learning, 2016). Los tomadores de decisiones deben considerar la posibilidad de adaptar un marco de evaluación sensible al género para los programas educativos que buscan reducir la desvinculación escolar. Un enfoque sensible al género debe comenzar temprano (por ejemplo, incorporarse a los diagnósticos de la escuela, véase Recomendación 8) y tomar en cuenta dónde y cómo el género puede influir sobre los efectos del programa. El procurar de manera consciente lograr la paridad de género en los implementadores de programas, como lo hizo Aquí Presente con sus duplas en las escuelas, es una importante consideración a la hora de promover la plena participación y compromiso de todos los estudiantes. También deben obtenerse indicadores explícitos de equidad de género durante el proceso de recopilación de datos (Brisolara, 2014).

### 4. Incrementar la participación de los padres y de la familia en formas que resulten adecuadas para los jóvenes de nivel secundario.

Lograr la participación efectiva de los padres, las familias y otros adultos influyentes en el aprendizaje de los estudiantes durante la educación secundaria resulta crucial para ayudar a los estudiantes a adquirir con éxito destrezas académica y blandas, atravesar los desafíos que trae consigo la adolescencia y adquirir autosuficiencia. Sin embargo, asegurar el compromiso de los padres enfrenta una dificultad adicional en este nivel de escolaridad. Los datos cualitativos de las entrevistas sugieren que los estudiantes que enfrentan el mayor riesgo de abandonar sus estudios con frecuencia cuentan con poca participación de los padres o pasan mucho tiempo solos. Es mucho menos común en Latinoamérica que los padres lleguen a completar la educación secundaria, lo que puede afectar sus actitudes y valores con respecto a las ventajas de la escuela a esta edad. La estructura del hogar también puede afectar las estrategias de participación. Muchos estudiantes viven en hogares monoparentales o los cuidan sus abuelos, hermanos mayores u otros adultos, lo cual exige una diferenciación en cuanto a la comunicación, la extensión y el nivel y naturaleza de la participación esperable. Las familias también pueden tener diferentes expectativas respecto a los jóvenes de uno u otro sexo. Por ejemplo, las entrevistas para este estudio y otros datos de la región indican que los hombres pueden ser alentados a trabajar y aportar al ingreso familiar, mientras que de las mujeres puede esperarse que se ocupen del hogar o que formen una familia.<sup>66</sup>

---

66 Por ejemplo, una extensa encuesta multinacional determinó que entre los hombres adultos de 18 a 59 años, más de la mitad (54 % en Chile, 56 % en México) sentían que el rol más importante para la mujer era cuidar el hogar y cocinar para la familia (Barker & Aguayo, 2012).

Los programas para reducir la desvinculación escolar pueden tomar en cuenta diferentes enfoques para lograr la participación de los padres y las familias:

- **De prevención y de respuesta:** Los padres y las familias pueden y deben participar antes de que un estudiante falte a clase o repita un año, por ejemplo, intercambiando información sobre las reincorporaciones a la educación secundaria.<sup>67</sup> Cuando los estudiantes muestran signos de riesgo de abandonar la escuela, las familias pueden ser contactadas mediante llamadas telefónicas, mensajes de texto o visitas en el hogar. Estas intervenciones deben desplegarse especialmente durante el primer año de escuela secundaria,<sup>68</sup> cuando los estudiantes son especialmente susceptibles de abandonar, pudiendo ser necesarias actividades más intensivas.
- **Universal y focalizado:** Algunas actividades desarrolladas por las escuelas pueden tener como objetivo a todas las familias, tales como el intercambio de información sobre el desempeño del estudiante o las reuniones anuales de padres y maestros. Estas deben complementarse con una interacción más específica dirigida a las familias que exhiben un bajo nivel de participación o a las familias de estudiantes más vulnerables a la desvinculación escolar (por ejemplo, teniendo en cuenta el nivel de ingresos o el promedio de calificaciones).
- **Basado en la escuela, el hogar y la comunidad:** El compromiso de los padres y las familias puede darse en la escuela (por ejemplo, bajo la forma de talleres con padres o reuniones de padres y maestros), en el hogar (por ejemplo, visitas en el hogar para determinar por qué un estudiante falta a clases) o en la comunidad más amplia. Como con Aquí Presente, los actores escolares pueden coordinar con otras iniciativas o redes de actores que trabajan con las familias, en particular, en casos complejos o graves que exceden lo que una escuela puede abordar.

La evaluación respecto a qué enfoque o combinación de enfoques son adecuados para las necesidades locales puede identificarse como parte del diagnóstico a nivel de las escuelas (Recomendación 8). Es importante ver la participación de los padres y de la familia como un esfuerzo continuo, dado que cambiar las actitudes y las expectativas lleva tiempo. El cambio requiere recursos humanos dedicados, en particular para algunos de los enfoques más intensivos descritos anteriormente, y puede exigir más de lo que los maestros son capaces de proporcionar de manera consistente (Recomendación 9).

## Datos y focalización

### 5. Los sistemas de alerta temprana nacionales y locales deben formar una base para que la respuesta a la desvinculación escolar identifique riesgos y focalice las intervenciones correspondientes.

Los sistemas de alerta temprana sirven para identificar a los estudiantes que tienen una alta probabilidad de abandonar la escuela y para asignar intervenciones y monitoreo adicionales en relación con estos estudiantes para ayudarlos a completar los estudios. En consecuencia, cada sistema de advertencia debe incluir componentes de identificación y respuesta, segregados por sexo y analizados con respecto al género. Ambos elementos son vitales para asegurar que los estudiantes adecuados reciban la ayuda necesaria para poder permanecer en la escuela y resultan básicos para la respuesta que cualquier país debe dar a la desvinculación escolar.

El componente de identificación de los sistemas de alerta temprana debe utilizar datos secundarios ya disponibles como datos sobre la asistencia, la conducta y datos basados en los cursos (ABCs) (Frazelle & Nagel, 2015). Estos indicadores se correlacionan con la desvinculación escolar, se recopilan regularmente y reflejan cambios en la vida en el hogar del estudiante, en su bienestar o en su compromiso con la escolaridad. La identificación de estudiantes empleando datos que son recopilados con menor frecuencia o que no varían significativamente en el tiempo da como resultado un sistema incapaz de responder inmediatamente a los cambios

---

67 Si bien las campañas informativas han resultado prometedoras en algunos lugares como la República Dominicana (Adelman & Székely, 2016; Almeida et al., 2015), una campaña informativa dirigida a estudiantes mexicanos de 10° grado sugirió un efecto positivo sobre los resultados del aprendizaje y ningún efecto sobre la finalización de la escuela dentro del tiempo adecuado establecido (Avitabile & de Hoyos, 2015).

68 Si este corresponde o no al primer año del ciclo básico o superior de secundaria variará necesariamente según el sistema escolar, dependiendo de cuándo los estudiantes realizan la transición más significativa entre ciclos educativos.

en las necesidades de los estudiantes. Los sistemas de alerta temprana que identifican riesgos utilizan variables como pobreza, nivel educativo de la madre o datos de asistencia y logros recopilados en forma anual. Como en el caso del sistema de focalización de JUNAEB, estas variables pueden identificar eficazmente el riesgo a largo plazo, pero no pueden responder adecuadamente cuando surgen nuevos desafíos. Idealmente, los sistemas de alerta temprana incorporarán características de la procedencia del estudiante para poder identificar y responder a riesgos a largo plazo y ABCs para poder identificar y responder a riesgos a mediano y corto plazo.

Sin un componente de respuesta eficaz, la identificación precisa de los estudiantes en riesgo es poco útil. Los sistemas de alerta temprana deben activar una respuesta que incluya acceso al estudiante y a sus padres para identificar factores de riesgo del estudiante. Esto se exige para determinar por qué el estudiante sufre riesgo de abandonar la escuela y qué tipo de cambios o intervenciones pueden ayudar al estudiante a graduarse finalmente. Por ejemplo, mediante charlas con estudiantes y sus padres Aquí Presente desarrolló un plan personalizado para ayudar a cada estudiante identificado como en situación de riesgo a aumentar su nivel de asistencia y a disminuir el riesgo de abandonar la escuela. Las actividades de diagnóstico también permitieron identificar y responder a factores únicos dentro de cada escuela que contribuye a la desvinculación escolar. La identificación de un riesgo generalizado a través de sistemas nacionales como el utilizado por JUNAEB puede ser suficiente para la asignación de becas tales como BARE en Chile y para otras intervenciones uniformes para reducir la desvinculación escolar, pero no puede abordar factores de riesgo subyacentes. Los actores a nivel escolar deben desarrollar respuestas personalizadas para los estudiantes en riesgo y deben continuar el monitoreo incluso después de que la asistencia o las calificaciones hayan retornado a la normalidad.

Los sistemas de alerta temprana deben operar a nivel tanto nacional como local. A nivel nacional, sirven para orientar los programas y recursos a las regiones y escuelas de mayor riesgo y para promover el uso eficiente de recursos asegurando que los programas vayan exclusivamente adonde son más necesarios. Dentro de las escuelas, resultan necesarios para orientar una respuesta individualizada a los estudiantes en riesgo y pueden igualmente orientar la participación en el programa y el uso de recursos a nivel local. Puede ser desafiante para los sistemas nacionales de alerta temprana incorporar el género más allá de la desagregación de datos y monitoreo del embarazo y la paternidad. Los actores a nivel de las escuelas pueden estar mejor capacitados para detectar necesidades específicas de género o factores de riesgo.

## **6. Fortalecer los datos sobre implementación, efectos y costos para poder identificar y difundir las mejores prácticas y mejorar la implementación a gran escala.**

Los programas de reducción de la desvinculación escolar necesitan datos desagregados por sexo rigurosos, oportunos y fiables, así como análisis de género sobre cómo se implementan las actividades, sus efectos y costos. Esta información es vital para mejorar sus modelos y en última instancia, ampliar el alcance de la implementación. Por lo tanto, deben integrarse a los modelos del programa estrategias de monitoreo, evaluación y aprendizaje adecuados desde la fase de diseño:

- **Diseño de programas utilizando una teoría del cambio basada en evidencia:** El diseño de los programas debe basarse en evidencia cuantitativa y cualitativa rigurosa y demostrar la solidez metodológica del contenido y de los procesos de la intervención.
- **Recopilación y evaluación de los datos del proceso:** Los programas deben documentar qué actividades tienen lugar en las escuelas y cómo estas se implementan para entender por qué un enfoque reduce o no la desvinculación escolar. Estos datos cualitativos permiten a los actores de todos los niveles del programa aprender de la implementación y realizar ajustes para mejorar la eficacia con el tiempo y con una perspectiva de ampliación, así como documentar y cuantificar consecuencias positivas y negativas inesperadas. La documentación también ayuda a capturar lecciones en base a las cuales puedan desarrollarse iniciativas futuras. Por ejemplo, la naturaleza limitada de la documentación y los datos sobre la implementación de la fase piloto de Aquí Presente supone un desafío para las municipalidades que optan por implementar el modelo en el futuro. Sin embargo, los programas deben sopesar la utilidad de estos datos frente a la carga que su recopilación puede suponer para los actores locales, especialmente si los datos no les son a estos inmediatamente útiles.
- **Identificar y monitorear indicadores adecuados para medir el impacto a corto y largo plazo:** Al comienzo de las intervenciones, deben identificarse y recopilarse indicadores apropiados para medir el impacto. Deben recopilarse y analizarse datos de referencia para cuantificar el impacto de los programas, incluyendo las diferencias en el impacto según el género. Las intervenciones también deben recopilar datos longitudinales. Para reducir los costos, las evaluaciones formales con frecuencia estudian solamente los efectos a corto y mediano plazo de los programas, ello limitado frecuentemente a uno o dos años (Adelman & Szekely,

2016). Dado que la desvinculación escolar surge de la acumulación de factores de riesgo en el largo plazo, las evaluaciones a corto plazo pueden omitir los efectos de los programas a largo plazo, así como los efectos a largo plazo que la desvinculación tiene sobre los resultados educativos, de empleo y sociales. Esta perspectiva ampliada también puede ayudar a determinar cuáles estrategias son las más costo-eficientes.

- **Recopilar datos sobre costos y rentabilidad:** Existe un conocimiento y evidencia limitados sobre el costo y la rentabilidad de los enfoques para reducir la desvinculación escolar (Adelman & Szekely, 2016). Este hallazgo fue reforzado mediante entrevistas y revisiones documentales. Sin este tipo de dato, será difícil para los diseñadores de políticas evaluar las opciones más eficientes para reducir la desvinculación escolar en un entorno de recursos escasos, o estimar cuánto puede hacerse con recursos limitados. Los datos fiables sobre costos también son un elemento clave para poder determinar si un programa puede implementarse a mayor escala.
- **Intercambiar datos entre programas y organismos gubernamentales:** La recopilación de datos en forma rigurosa y continua con frecuencia exige un uso intensivo de recursos. Sin embargo, muchos indicadores educativos y sociales ya son recopilados a través de las actividades regulares de varios ministerios del gobierno. Las iniciativas deben procurar evitar la duplicación de esfuerzos y buscar eficiencias en este proceso compartiendo datos con otros programas, departamentos y ministerios del gobierno. Sin embargo, el intercambio de datos a este nivel depende en gran medida de una fuerte infraestructura informática y de un sistema de identificación para ciudadanos que sea común a todos los ministerios.

## Coordinación

### 7. Fortalecer la coordinación entre iniciativas diferentes pero complementarias a niveles nacional y regional.

La desvinculación escolar está afectado por diversas cuestiones,<sup>69</sup> las cuales interactúan entre sí y requieren el abordaje de varios objetivos en forma simultánea. La complejidad del desafío de reducir la desvinculación escolar exige una correspondiente respuesta multidimensional y coordinada que vea a la comunidad escolar como un sistema. Por ello las estrategias aisladas para reducir la desvinculación escolar pueden tener un impacto limitado. Hay una necesidad de mejorar la comunicación formal y la coordinación entre diversas iniciativas que funcionan directa e indirectamente para reducir las tasas de desvinculación.

A nivel nacional, los ministerios de educación son generalmente el organismo gubernamental responsable de mejorar la retención en el nivel secundario.<sup>70</sup> Sin embargo, dentro de estos ministerios, varios departamentos y equipos llevan a cabo independientemente sus propias actividades para reducir la desvinculación escolar o apoyar a los estudiantes en riesgo con poca coordinación. Por ejemplo, cada una de las cuatro iniciativas analizadas en este informe funciona dentro de un ministerio nacional de educación pero la comunicación formal entre los equipos que lideran programas o estrategias individuales es limitada. Asimismo, una unidad, departamento o incluso ministerio totalmente separado a menudo aborda el tema del género, como es el caso del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) en México y el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género de Chile. Hay una necesidad de reconocer los objetivos compartidos de lo que pueden considerarse iniciativas o equipos diferentes, encontrar formas de complementarse y amplificarse mutuamente a través de la coordinación formal de mecanismos y de identificar enlaces entre los diferentes planes estratégicos. Si bien estos pueden parecer diferentes esfuerzos al nivel del diseño de programas, en la práctica con frecuencia apuntan a los mismos individuos, ofrecen apoyo relacionado y exigen niveles de comunicación de información o recopilación de datos similares. Si bien una coordinación concertada puede requerir comunicación y esfuerzo adicionales de parte de actores nacionales y a nivel regional, la actual falta de coordinación simplificada con frecuencia lleva a confusión, implementación local incoherente y una carga adicional que deben soportar los actores escolares.

Alinear actores e iniciativas nacionales puede ayudar a crear un discurso de políticas más unificado, a proveer herramientas consistentes de manera fiable a los actores locales y a ofrecer la capacitación necesaria para implementar estas herramientas eficazmente.

---

69 Estas pueden incluir: limitaciones económicas, desafíos académicos y embarazo.

70 En algunos casos, otros organismos federales – como los ministerios de desarrollo social – también se involucran cuando los programas están dirigidos a grupos pobres o vulnerables. La necesidad de fortalecer la coordinación y la comunicación entre actores nacionales solo se vuelve más importante en estas situaciones.

Un enfoque nacional unificado y coordinado puede por lo tanto reducir la carga administrativa de los actores locales y aumentar la autonomía local. Aulas de Bien Estar en Chile demuestra una de las formas en las cuales esto puede lograrse, al reunir a diferentes ministerios y organismos a nivel nacional y al ofrecer conjuntamente un paquete de intervenciones diferentes aunque complementarias a las escuelas.

Más allá de los mecanismos de coordinación formales, los actores deben estar alineados horizontalmente al igual que verticalmente alrededor de teorías de cambio, objetivos y métricas similares. Esta alineación puede mejorar el entendimiento que tiene cada actor de los roles y las relaciones con otros actores, conduciendo así a una división del trabajo más coherente. Este tipo de alineación y de intercambio de lecciones también podría promoverse entre las escuelas de ciclo superior de secundaria y la educación acelerada o para adultos, dado que varios estudiantes abandonan la escuela secundaria superior por modalidades alternativas que ellos perciben como más rápidas, más relevantes o más conducentes al empleo simultáneo.

Una vez alineadas a nivel nacional, las iniciativas deben trabajar estrechamente con los funcionarios estatales o regionales y apoyar a estos para facilitar la implementación local. Los funcionarios a este nivel son un intermediario importante entre los actores nacionales y escolares y pueden mejorar la coordinación entre varias estrategias, con el liderazgo adecuado. Un referente a nivel estatal integrado por una persona o un pequeño grupo de personas puede ayudar a impulsar los programas, generar aprobación por parte de los diferentes departamentos o instituciones y proporcionar un apoyo más relevante desde el punto de vista contextual para las escuelas. Especialmente en un sistema descentralizado donde la provisión varía dramáticamente entre estados, un impulsor fuerte puede contribuir a consolidar la comunicación desde el nivel nacional y a monitorear más cercanamente la implementación de lo que es frecuentemente posible a nivel nacional. En el Estado de México, por ejemplo, los funcionarios estatales de la administración educativa colaboran estrechamente y han formado un comité conjunto para supervisar tanto Yo No Abandono como Construye T. Esta estructura demuestra un compromiso local claro con ambas iniciativas, simplifica la comunicación con los representantes de la escuela (o el subsistema) y crea un espacio para analizar complementariedades entre las iniciativas.

## Inversión en capacidad escolar

### 8. Proporcionar recursos y orientación adecuados para apoyar la toma de decisiones y reducir la sobreintervención a nivel escolar.

Dentro de los panoramas educativos sobrecargados, las escuelas son frecuentemente objeto de docenas de estrategias y programas nacionales, locales, públicos y privados que buscan generar cambios. En México y Chile es común que las intervenciones individuales realicen diagnósticos a nivel de las escuelas, capaciten a directores y maestros de escuela, proporcionen materiales escritos (por ejemplo, manuales, herramientas del salón de clases), agreguen nuevas tareas al personal y a las responsabilidades regulares del cuerpo docente y exijan cierto grado de recopilación de datos. Cuando estas intervenciones se acumulan, ello puede generar lo que se conoce como "sobreintervención"<sup>71</sup> donde la responsabilidad recae sobre actores escolares ya sobrecargados que deben actuar como coordinadores entre la escuela y una multitud de intervenciones. Asimismo, un exceso de intervenciones descoordinadas puede generar duplicación de esfuerzos y un uso ineficiente de los recursos, en la medida en que pueden implementarse programas no necesarios o estrategias similares por parte de diferentes iniciativas.

Si bien puede ayudar una mejor coordinación entre estas iniciativas a nivel nacional y regional (Recomendación 7), estos desafíos también pueden aliviarse asegurando que las escuelas entiendan sus necesidades y sus potenciales soluciones, tengan autonomía para decidir cómo responder mejor y reciban recursos y apoyo continuos para implementar eficazmente las intervenciones seleccionadas. Ello puede implicar:

→ **Establecer una herramienta de diagnóstico única para todas las escuelas** que permita evaluar todas las dimensiones relevantes para las intervenciones estudiantiles individuales y escolares<sup>72</sup> con una perspectiva de género. Esta herramienta puede incluir un conjunto central de preguntas o componentes, dando flexibilidad a las escuelas para agregar temas adicionales. En lo rela-

---

71 Múltiples actores en México se han referido a este tema y los encuestados en Chile han utilizado específicamente el término sobreintervención.

72 Estas dimensiones pueden incluir desvinculación escolar, participación de los padres, satisfacción con el entorno escolar y acoso escolar.

tivo a diagnosticar las causas de la desvinculación escolar, las preguntas deben procurar identificar no solo cuántos estudiantes abandonan sino también quiénes tienden a ser estos estudiantes y por qué abandonan la escuela. Ello puede ayudar también a generar evidencia local más matizada respecto a por qué los jóvenes abandonan el sistema educativo y cómo las experiencias de los jóvenes de uno y otro sexo difieren en diferentes contextos.

- **Generar coordinación en las nuevas intervenciones.** Un componente clave del diagnóstico inicial de Aquí Presente implicaba identificar qué programas, intervenciones y organizaciones ya se encontraban activos en la comunidad escolar. Esta actividad impedía que se duplicaran esfuerzos y promovía la concientización con respecto a las potenciales áreas de colaboración.
- **Ofrecer una variedad de opciones de diferentes estrategias y herramientas** que las escuelas pueden implementar o utilizar en base a las necesidades identificadas a través del ejercicio de medidas de diagnóstico, en lugar de imponer intervenciones a las escuelas o de dejar que los directores de escuelas exploren por sí solos el universo de intervenciones disponibles. Por ejemplo, Aulas de Bien Estar en Chile procura alinear las necesidades escolares con programas adecuados ayudando a los directores de escuela a seleccionar dentro de un conjunto de intervenciones disponibles en base a un diagnóstico inicial de necesidades escolares.
- **Promover el intercambio de conocimiento entre las escuelas** para incrementar la visibilidad de la reducción de la desvinculación escolar y facilitar el aprendizaje entre escuelas de prácticas eficaces e innovadoras. Aquí Presente incorporó reuniones regulares entre duplas destinadas a diferentes escuelas para intercambiar éxitos y analizar desafíos con los pares. Ello contribuyó a promover la difusión ascendente de varias innovaciones prometedoras.
- **Ofrecer apoyo continuo en la medida en que las escuelas desarrollan actividades seleccionadas** con el objetivo de capacitar a actores escolares sobre enfoques de programas, asegurar el uso coherente de los materiales de los programas y la implementación de estos últimos y monitorear y ajustar las actividades para mejorar su eficacia.

## **9. Invertir en personal dedicado a nivel escolar para aliviar la carga del personal y poder lograr reducciones sustanciales de la desvinculación escolar a largo plazo.**

Los actores escolares son quienes tienen la mayor proximidad con los estudiantes y pueden identificar, apoyar y monitorear a los estudiantes en riesgo de abandonar de formas que sean contextualmente relevantes. Sin embargo, las actividades de reducción de la desvinculación escolar, tales como el seguimiento de los estudiantes que no asisten a clases, la comunicación con los padres y las alianzas entre escuelas y actores comunitarios requieren tiempo y esfuerzo sustanciales. El personal escolar, en particular los maestros, pueden no priorizar o no sentirse responsables de estas actividades si ya están sobrecargados de tareas académicas. Los programas contra la desvinculación escolar generalmente no invierten lo suficiente en estos profesionales y en lugar de ello, realizan capacitaciones puntuales y diseñan herramientas y guías para que el personal utilice en la mayor medida que permitan sus capacidades. Ello puede no ser suficiente para lograr un impacto sustancial a largo plazo y, en efecto, se necesita una inversión adicional en capital humano existente o nuevo para lograr aprovechar eficazmente la capacitación, las herramientas y otros insumos del programa.

Para aquellas estrategias que requieren una cantidad significativa de tiempo de personal, puede ser necesario contar con personal específico para el programa, con una capacitación y competencia adecuadas, incluyendo sensibilización de género, a los efectos de asegurar que las actividades se lleven a cabo con la frecuencia e intensidad planificadas y estén alineadas con otros programas en la escuela y en la comunidad ampliada. Para aquellas estrategias que pueden integrarse más fácilmente a las actividades diarias escolares y en el salón de clases y donde el personal docente desempeña un papel importante, las iniciativas pueden ofrecer incentivos al desarrollo financiero o profesional para motivar a los docentes y promover un sentido de responsabilidad en cuanto a la implementación y los resultados. Especialmente cuando estas actividades se suman a las responsabilidades ya existentes o exigen un cambio en las actitudes o prácticas de los maestros<sup>73</sup>, estos incentivos pueden constituir inversiones importantes. Estos incentivos, conjuntamente con un monitoreo cercano de las actividades del programa (Recomendación 5), pueden contribuir a una mayor consistencia y fidelidad en la implementación de los programas.

---

<sup>73</sup> Por ejemplo, un cambio en los planes de estudio o en la pedagogía.

Los referentes a nivel escolar también deben ser motivados desde temprano para generar aprobación por parte de los diferentes actores locales. Con frecuencia, como en el caso de México, las iniciativas están dirigidas a los directores de escuela como los referentes *de facto* debido a su papel natural de liderazgo; sin embargo, el nivel de compromiso y disponibilidad de los directores de escuela puede variar dramáticamente e influir sobre el grado de éxito con el cual se adopta o implementa una iniciativa. Las iniciativas pueden suministrar a las escuelas criterios para la selección de la persona que se ajusta mejor al perfil para impulsar la iniciativa. Con frecuencia, esto implica encontrar a alguien que esté motivado, tenga tiempo y capacidad para dedicarse a nuevas actividades y esté adecuadamente posicionado para trabajar con diferentes partes interesadas (por ejemplo, estudiantes, maestros o padres). Dependiendo del sistema de educación, el tamaño de la escuela y otros factores contextuales, esta cifra puede variar (por ejemplo, subdirector, orientador escolar o maestro principal).

Las iniciativas deben ser suficientemente cuidadosas en seleccionar tanto a hombres como a mujeres como actores escolares para iniciar e implementar las actividades, ya que estas personas también pueden funcionar como modelos de rol o mentores para los estudiantes. Aquí Presente, por ejemplo, procuró crear un equilibrio de género al asignar personal del programa a las escuelas. Cuando fue posible lograr esto, el personal pudo establecer vínculos de confianza con los estudiantes de uno y otro sexo con mayor facilidad.

## Conclusión

La desvinculación de la escuela secundaria es un desafío con implicaciones serias para los jóvenes, sus familias y las sociedades latinoamericanas. Exige soluciones complejas y coordinadas a gran escala en la medida en que un mayor número de estudiantes adquiere acceso al ciclo básico de secundaria y progresa a lo largo de este. Si bien existen muchos principios que se aplican efectivamente a cada país que procura reducir las tasas de desvinculación escolar, las estrategias específicas de reducción de la desvinculación escolar que deben emplearse también dependerán fuertemente del contexto de la desvinculación, del alcance de la educación secundaria y de la trayectoria socioeconómica del país.

Los dos países estudiados con mayor profundidad en este análisis enfrentan desafíos diferentes con respecto a la reducción de la desvinculación escolar. Durante los últimos 20 años Chile logró ampliar con éxito la educación secundaria a la vasta mayoría de los jóvenes. En consecuencia, los programas de reducción de la desvinculación escolar son muy específicos en cuanto a sus objetivos y se dirigen especialmente a quienes tienen bajos ingresos y presentan otros factores de riesgo específicos. A la inversa, las tasas de finalización de secundaria en México son mucho menores, siendo necesarias en este caso respuestas más amplias y sistémicas. Estos contextos nacionales distintos ofrecen una valiosa evidencia aplicable a países en diferentes puntos de sus trayectorias de desarrollo, con diferentes niveles de descentralización y diferentes modelos de gobernanza. Los desafíos específicos que cada país enfrenta influyen sobre el tipo de estrategia de reducción de la desvinculación escolar que será adecuada y necesaria.

Esperamos que los tomadores de decisiones encuentren estas recomendaciones útiles para diseñar e implementar estrategias que contribuyan a la finalización de la educación secundaria universal en la región. Será necesario responder a las elevadas tasas de desvinculación escolar temprana de la escuela en la región a efectos de satisfacer las necesidades de los jóvenes, la sociedad y la economía durante la próxima década.



07



# 07

## Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- ACE. (2015). "Factores Asociados a Resultados SIMCE e Indicadores de Desarrollo Personal y Social." Agencia de Calidad de la Educación.
- Adelman, M., & Székely, M. (2016). School Dropout in Central America: An overview of Trends, Causes, Consequences, and Promising Interventions. Policy Research Working Paper 7561. Washington, DC: World Bank.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] (2014b). Miradas a cuatro años de Compromiso Educativo.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] & MIDES (2013). Informe de evaluación del programa Compromiso Educativo (ediciones 2011-2012).
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2014a). Informe de Auditoría de Gestión: Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa - PROMEDU II - Subprograma 1. Contrato de Préstamo BID N. 2424 OC/AR.
- Alfaro, P., Evans, D.K., & Holland, P. (2015). Extending the School Day in Latin America and the Caribbean. Policy Research Working Paper 7309. Washington, DC: World Bank.
- Almeida, R., Fitzsimons, E. & Rogers, H. (2015). "How to Prevent Secondary School Dropout in Latin America: Evidence from Rigorous Evaluations." Background paper for the "Out of School, Out of Work" study. Washington, D.C.: World Bank.
- Angrist, J., & Krueger, A. (1990). "Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings?" Working Paper #273, Industrial Relations Section, Princeton University.
- Argentina Ministerio de Educación. (2011). Programa Nacional de Extensión Educativa Centros de Actividades Juveniles (CAJ): Lineamientos Generales.
- Argentina Ministerio de Educación. (2004). "Sistema de tutorías: clases a medida." El monitor de la educación 5(2): 48-49. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Aristimuño, A. (2016). "Evaluaciones sobre el impacto de un programa de combate al fracaso: Las tutorías en la secundaria básica de Uruguay." *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa* 3(1): 27-40.
- Attanasio, O. P. & Vera-Hernandez, M. (2004). "Medium and Long Run Effects of Nutrition and Child Care: Evaluation of a Community Nursery Programme in Rural Colombia." Centre for the Evaluation of Development Policies, Working Paper no. EWP04/06.
- Avitabile, C. & de Hoyos, R. (2015). "The Heterogenous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico." World Bank Group: Policy Research Working Paper 7422.
- Azvedo, J.P., Favara, M., Haddock, S. E., Lopez-Calva, L. F., Müller, M., & Perova, E. (2012). *Teenage Pregnancy and Opportunities in Latin America and the Caribbean: On Early Child Bearing, Poverty and Economic Achievement*. Washington, DC: World Bank.
- Barker, G. & Aguayo, F. (coord.). (2012). *Masculinidades y Políticas de Equidad de Género: Reflexiones a partir de la Encuesta IMAGES y una revisión de políticas en Brasil, Chile y México*. Rio de Janeiro: Promundo.
- Barsanuf Campus, L. M., Wilbert, M. D., Marques Serrano, A. L., & Pena, C. R. (2016). "Programa Caminho da Escola: Análise da redução do desvinculación escolar." Segundo Congresso Un B de Contabilidade e Governança.
- Bassi, M., Busso, M., & Muñoz, J.S. (2013). *Is the Glass Half Empty or Half Full? School Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- BCN. (2014). "Factores asociados a la deserción escolar en Chile." Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Berger, A., Turk-Bicakci, L., Garet, M., Song, M., Knudson, J., Haxton, C., Zeiser, K., Hoshen, G., Ford, J., Stephan, J., Keating, K., & Cassidy, L. (2013). *Early College, Early Success: Early College High School Initiative Impact Study*. American Institutes for Research.
- Berthelon, M.E., & Kruger, D.I. (2011). "Risky behavior among youth: Incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile." *Journal of Public Economics* 95(1-2): 41-53.
- Brisolara, S. (2014). *Gender-sensitive evaluation: Best and promising practices in engendering evaluation*. USAID.
- Cabezón, C., Vigil, P., Rojas, I., Leiva, M. E., Riguelme, R., Aranda, W., & García, C. (2005). "Adolescent pregnancy prevention: An abstinence-centered randomized controlled intervention in a Chilean public high school." *Journal of Adolescent Health* 36(1): 64-69.
- CAF. (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno, y el mundo laboral*. Bogotá: Corporación Andina de Fomento.
- CARE Perú. Niñas con Oportunidades. <http://www.care.org.pe/proyectos/ninas/>
- CEN. (2014). "Niñez y Adolescencia en Chile: Las Cifras." Santiago: Centro de Estudios de la Niñez
- Ceneval. (2016). *Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I)*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- CEPAL. (s.f.). Gender Equality Observatory for Latin America and the Caribbean. Retrieved from <https://oig.cepal.org>.
- Chaia, A., Child, F., Dorn, E., Frank, M., Krawitz, M., & Mourshed, M. (2017). "Drivers of Student Performance: Latin America Insights." McKinsey & Company.
- Chile Ministerio de Educación. (2016a). "Aquí Presente: Juntos hacemos escuela." Disponible en <http://www.intendencia metropolitana.gov.cl/media/2016/10/Resultados-Aqu%C3%AD-Presente.pdf>

- Chile Ministerio de Educación. (2016b). "Fija valores de la Subvención Anual Educacional Pro-Retención de alumnos para el año 2016." Decreto 18.
- Chile Ministerio de Educación. (2003). "Crea Subvención Educacional Pro-Retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación." Ley 19873.
- CIEP. (2016). Gasto público para una educación de calidad. México: Centro de Investigación Económica y Presupuestaria.
- Colombia Digital. (s.f.). "Qué es SIMPADE." Disponible en <https://colombiadigital.net/desercion-escolar/item/4101-que-es-simpade.html>
- CONEVAL. (2015). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015: Programa Escuelas de Calidad. Secretaría de Educación Pública.
- Cruces, G., Ham, A., & Viollaz, M. (2012). "Scarring effects of youth unemployment and informality: Evidence from Brazil." IDRC: Mercados laborales: el crecimiento inclusivo en América Latina.
- Cunningham, W., McGinnis, L., Verdú, R.G., Tesliuc, C., & Verner, D. (2008). Youth at Risk in Latin America and the Caribbean Understanding the Causes, Realizing the Potential. Washington, DC: World Bank.
- Dávila Lárraga, L. G. (2016). How Does Prospera Work? Best Practices in the Implementation of Conditional Cash Transfer Programs in Latin America and the Caribbean. Inter-American Development Bank.
- de Hoyos, R., Gutiérrez, C., & Vargas M., J. (2016). Idle Youth in Mexico: Trapped between the War on Drugs and Economic Crisis. Policy Research Working Paper 7558. World Bank.
- de Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis. Washington, DC: World Bank.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2010). Programa Patios Abiertos en las Escuelas: Manual Operativo 2010. La Provincia de Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo [DINEM]. (2013). Informe MIDES: Seguimiento y evaluación de actividades y programas, 2011-2012. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Education Commission. (2016). The Learning Generation: Investing in education for a changing world.
- El Salvador Ministerio de Educación. (2006). Primer Aniversario: Plan Nacional de Educación 2021 (Marzo 2005- Marzo 2006).
- "En Bogotá, últimos días de refuerzo escolar para reducir reprobación del año." (2013). Centro Virtual de Noticias de la educación. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-334798.html>
- "Entrega de bicicletas en Nicaragua busca disminuir deserción escolar." (2013). La Nación. Disponible en [http://www.nacion.com/mundo/Entrega-bicicletas-Nicaragua-disminuir-desercion\\_0\\_1334066587.html](http://www.nacion.com/mundo/Entrega-bicicletas-Nicaragua-disminuir-desercion_0_1334066587.html)
- Erglis, M.A., & Estigarribia, M.C. (2007). Manual del tutor: una propuesta para el trabajo con adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Asociación Civil ETIS. Disponible en <https://www.scribd.com/document/192178190/Manual-Del-Tutor-Participacion-comunitaria-de-ninos-ninas-y-adolescentes>
- Espinoza Díaz, O., Loyola Campos, J., Castillo Guajardo, D., & Eduardo González, L. (2014). "La Educación de Adultos en Chile: Experiencias y Expectativas de los Estudiantes de la Modalidad Regular." Última Década no. 40. 159-181 (Julio).
- Espínola, V., Balladares, J., Claro, J. P., & Valencia, E. (2011). Mapa de la efectividad de la educación media en Chile: factores de gestión asociados a la compleción de estudios secundarios. Chile: FONIDE-MINEDUC.

Espínola Hoffmann, V., & Claro Stuardo, J.P. (2010). "Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: Perspectiva latinoamericana." *Revista de educación* N° Extra 1, pp. 257-280.

Estigarribia, M.C. (2015). "El programa de Grupos Juveniles de ETIS." En *Estudiar es tu derecho: los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias* (pp. 231-246). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

"Estudiantes de Bogotá reciben clases extra para pasar el año escolar." (2015). Disponible en <http://www.bogota.gov.co/infancia/noticias/estudiantes-de-bogota-reciben-clases-extra-para-pasar-el-ano-escolar>

Falcao, E., & Pauly, E. (2014). "Crianças e adolescentes em situação de evasão escolar: desafios e limites da garantia do direito a educação." *Revista de Educação, Ciência e Cultura* 19, no. 1.

Fialho, I. (2012). Projeto Turma Mais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. Em *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Belo Horizonte (Brasil): Universidade Federal de Minas Gerais.

Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F.H.G., Grosh, M., Keleher, N., Olinto, P., & Skoufias, E. (2009.) *Conditional cash transfers: reducing present and future poverty. A World Bank policy research report*. Washington, DC: World Bank.

Florez, A., & Jayaram, S. (2016). *Bridging the Skills Gap in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: FHI 360, R4D.

FONIDE. (2011). "Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la compleción de estudios secundarios." Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

Frazelle, S., & Nagel, A. (2015). "A practitioner's guide to implementing early warning systems." U.S. Department of Education: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Fundación Acción Joven. (s.f.). *Colegios de Alta Oportunidad*. Disponible en: <http://www.accionjoven.org/colegios-alta-oportunidad/>

Fundación Cimientos. (2013) "Anuario 2012." Ciudad de Buenos Aires: Fundación Cimientos.

Ganimian, A., Barrera-Osorio, F., Miehl, M., Cortelezzi, M., & Valencia, D. (2016) "Hard Cash and Soft Skills: Experimental Evidence on Combining Scholarships and Mentoring in Argentina." J-PAL. Unpublished monograph. Acceso: [http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/aux\\_files/ganimian.pdf](http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/aux_files/ganimian.pdf)

Greene, J. P. (1998). *A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education*. Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute.

Gutierrez, C., Iglesias, P., Maulén, D., Pozo, D., & Vega, C. (2012). "Evaluación Cualitativa: SAT Deserción Escolar PRESENTE Peñalolen" Universidad de Chile: Curso Evaluación de Intervenciones Sociales.

Hoces de la Guardia, F., Hojman, A., & Larrañaga, O. (2011). "Evaluating the Chile Solidario program: results using the Chile Solidario panel and the administrative databases." *Estudios de Economía* 38, no. 1. (Junio): 129-168.

INABIE. (s.f.). "Programa de Alimentación Escolar." Ministerio de Educación: Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil. Web. Acceso: 15 de marzo de 2017.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (s.f.). *Banco de Indicadores Educativos*. <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>

INEE. (2017). *La Educación Obligatoria en México: Informe 2017*.

INEE. (2016). *Panorama Educativo de México 2015: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- INEE. (2014). Revisión de la OCDE Sobre la Evaluación en Educación: México. SEP-INEE.
- INEE. (2013). Panorama Educativo de México 2013: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEEd. (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: 2014. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INDER. (s.f.). "Alcaldía de Medellín presenta la Jornada Complementaria, una estrategia para impulsar las cualidades de las estudiantes." Disponible en <https://sim.inder.gov.co/index.php/Noticias/alcaldia-de-medellin-presento-la-jornada-complementaria-una-estrategia-para-impulsar-las-cualidades-de-los-estudiantes.html>
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) & PNUD. (2013). Informe final de la evaluación de impacto del programa Construye-T.
- Inter-American Development Bank (IDB). (s.f.). Graduate XXI. <http://www.graduatexxi.org/>
- International Labour Organization (ILO). (2016). 2016 Labour Overview: Latin America and the Caribbean. Lima, Peru: ILO Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Jensen, R. (2010). "The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling." *Quarterly Journal of Economics* 125(2): 515-548.
- Joma, S. (2016). "Programas de Educación flexible con menos alumnos y presupuesto." *El Salvador.com*. 13 de febrero de 2016. Web. Acceso: 15 de marzo de 2017.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2017a). "Cómo funciona el SINAEB." Acceso: 30/10/17 en <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinaeb>
- JUNAEB. (2017b). "Programa de Apoyo a la Retención Escolar HPV – PARE." Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- JUNAEB. (2017c). "Beca de Apoyo a la Retención Escolar – Postulación Educación Media." Acceso: 14/11/17 en <https://www.junaeb.cl/beca-de-apoyo-a-la-retencion-escolar-postulacion-educacion-media>
- JUNAEB. (2017d). "Nuestra Historia." Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Acceso: 6/12/17 en <https://www.junaeb.cl/quienes-somos>
- JUNAEB. (2016). "Términos de Referencia Administrativos y Técnicos Programa Apoyo a la Retención Escolar." JUNAEB: Departamento de Salud del Estudiante.
- JUNAEB. (2015). "Informe Final de Evaluación: Programa Beca de Apoyo a la Retención Escolar." Ministerio de Educación: Junta Nacional de Auxilio y Becas.
- Karim, A., Miller, B., Wick, D., & Zaidi, Z. (2016). "Education Reform in Chile: Common Enrollment in K-12 Education." Graduate Policy Workshop. Woodrow Wilson School of Public & International Affairs - Princeton University.
- Kattan, R.B., & Székely, M. (2015). *Analyzing the Dynamics of School Dropout in Upper Secondary Education in Latin America: A Cohort Approach*. Washington, DC: World Bank.
- Kattan, R.B., & Székely, M. (2014). *Dropout in Upper Secondary Education in Mexico: Patterns, Consequences and Possible Causes*. Policy Research Working Paper 7083. World Bank.
- Kirdar, M., Dayioglu, M., & Koc, I. (2016). "Does Longer Compulsory Education Equalize Schooling by Gender and Rural/Urban Residence?" *World Bank Economic Review* 30, no. 1.
- Krichesky, G. (2009). *La Escuela Media en riesgo. ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.

Kwauk, C., Braga, A., & Kim, H. (2017). "Skills for a 'gendered' world: Adding a gender perspective to the skills debate." Retrieved from <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2017/04/03/skills-for-a-gendered-world-adding-a-gender-perspective-to-the-skills-debate/>

Kwauk, C. & Perlman Robinson, J. (2016). *Sistema de Aprendizaje Tutorial: Redefining rural secondary education in Latin America*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

"Lanzan estrategia educativa 'Ni uno menos' en el Magdalena." (2009). *El Tiempo*. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6852867>

Larraín, S., Bascuñán, C. (2006). *Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile. Análisis Comparativo 1994-2000-2006*. Santiago, UNICEF.

López, L. E. (2014). *Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. The education of indigenous citizens in Latin America*.

Marshall, G., & Correa, L. (2001). "Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico." Pontificia Universidad Católica de Chile: Departamento de Salud Pública y Departamento de Estadística.

"Más de 12 mil estudiantes de colegios públicos, en riesgo de perder el año." (2015) *El Espectador*. Acceso: 3 de abril de 2017. <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/mas-de-12-mil-estudiantes-de-colegios-publicos-riesgo-d-articulo-583235>

McEwan, P. J., Erin Murphy-Graham, David Torres Iribarra, Claudia Aguilar y Renán Rápalo. 2015. "Improving Middle School Quality in Poor Countries: Evidence From the Honduran Sistema de Aprendizaje Tutorial." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 37, no. 1: 113-37.

Meister, S. (2014). "Medellín, ejemplo de educación en Colombia." *El Sol*. Disponible en <https://medellin.elsolweb.tv/medellin-ejemplo-de-educacion-en-colombia/>

Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (2017). "Preguntas Frecuentes: Calificación socioeconómica de los hogares." Ministerio de Desarrollo Social: Registro Social de Hogares. Acceso: 13/11/17, en <http://www.registrosocial.gob.cl/preguntas-frecuentes-web/>

MIDES. (2016). *Casen 2015: Situación de la Pobreza en Chile*. Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social.

MIDES. (2013). "Informe de Desarrollo Social." Ministerio de Desarrollo Social.

"Minedu: este jueves se lanza campaña nacional 'Con secundaria completa ¡Sí la haces!'" (2015). *La República*. Disponible en <http://larepublica.pe/educacion/398088-minedu-este-jueves-se-lanza-campana-nacional-con-secundaria-completa-si-la-haces>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016a) "Aquí, Presente: Juntos Hacemos Escuela." Santiago: Ministry of Education.

MINEDUC. (2016b). "OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Chile." Ministry of Education. Education Quality Assurance Agency. Superintendence of Education.

MINEDUC, MINSAL, JUNAEB y SENDA. (2016). "Aulas de Bien Estar: Documento de Orientaciones Técnicas." Ministerio de Educación. Ministerio de Salud. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol.

MINEDUC. (2015a). "Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar: Nivel de Educación Media." Ministerio de Educación: División de Educación General.

MINEDUC. (2015b). "Política Nacional de Convivencia Escolar: 2015/2018." Ministerio de Educación: División de Educación General, Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa.

MINEDUC. (2014). "Informe de Cumplimientos de Compromisos al 30-06-2014: Becas Escolares de Educación Básica y Media, Beca Liceo para Todos." Ministerio de Educación: Subsecretaría de Educación.

MINEDUC. (2009). Ley Número 20.370: Establece la Ley General de Educación.

MinEducación. (s.f.). "Lanzamiento Campaña Ni uno menos." Centro Virtual de Noticias de la educación. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-41312.html>

MinEducación. (s.f.) "Estrategia Ni Uno Menos 2011-2014: Subdirección de Permanencia." Ministerio de Educación Nacional.

MinEducación. (2012). Guía del curso 'Apropiación y uso del SIMPADE.' Ministerio de Educación Nacional (MinEducación).

MINERD. (2015). Memoria Institucional 2014. Santo Domingo: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo.

Ministerio de Educación. (2016). Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil. Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Perú. (s.f.). En Secundaria ¡Sí la haces! <http://www.minedu.gob.pe/silahaces/>

Ministerio de Educación Pública. (s.f.). Yo me apunto. <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/yo-me-apunto>

Ministerio de Educación Pública. (2011). Consideraciones respecto a las normas reguladoras de la promoción y repitencia dentro del sistema educativo público costarricense.

Ministerio de Educación Pública. (2013). Desvinculación escolar en la secundaria costarricense: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA, 2012. San José: MEP and UNICEF Costa Rica.

Moya, A., & Díaz, S. (2012). "La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Análisis tras seis años de evaluación continuada." Revista de Educación, número extraordinario. (89-116).

Morrison, A., Ellsberg, M., & Bott, S. (2004). "Addressing Gender-Based Violence in the Latin American and Caribbean Region: A Critical Review of Interventions." World Bank Policy Research Working Paper 3438.

Murnane, R.J., Willet, J.B., & Cardenas, S. (2006). Did participation of schools in Programa Escuelas de Calidad (PEC) influence school outcomes? Working Paper, Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, MA.

Neirotti, N. (2010). Evaluación del Programa *Construye T*: Informe final de la primera fase de la evaluación de procesos. UNESCO.

Null, C., Cosentino, C., Sridharan, S., & Meyer, L. (2017). Policies and Programs to Improve Secondary Education in Developing Countries: A Review of the Evidence Base. Mathematica Policy Research.

OECD. (2017a). OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Mexico. Paris: OECD.

OECD. (2017b). OECD Economic Surveys: Mexico 2017. Paris: OECD.

OECD. (2017c). Building an Inclusive Mexico: Policies and Good Governance for Gender Equality. Paris: OECD.

OECD. (2017d). Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento. Paris: OECD.

OECD. (2013a). "Education Policy Outlook: Chile." OECD Publishing: Paris.

OECD. (2013b). "Education Policy Outlook: Mexico." OECD Publishing: Paris.

Opazo, A. (2017). "Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno." Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto: Documento de Trabajo número 5.

Osorio, J. P. C., & Wodon, Q. (2014). Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría. Washington, D.C.: TheWorld Bank.

Oviedo, M. (2015). "La reforma educativa en México: ¿Está en riesgo?" Recuperado de <https://www.thedialogue.org/resources/16688/?lang=es>.

Oviedo, M.G., Croso, C., Jacinto, C., O'Brien, P., Gentili, P., Rivero, J., & Espínola, V. (2010). Universalizar el acceso y completar la educación secundaria: Entre la meta social y la realidad latinoamericana. Paris: IIEP-UNESCO.

Parliamentary Confederation of the Americas. (2011). "Final Report on School Dropout in the Americas." Round table on school dropout in the Americas.

Portales, P.V., Orellana Walden, R.F., del Río Vigil, M.J., & Cortés Cortés, M.E. (2008). "Educación en afectividad y sexualidad para adolescentes: resultados de la implementación del Programa TeenSTAR." ARS Medica N. 17: 111-130.

ProEDUCA. <http://www.proeduca.go.cr/>

QaliWarma. <http://www.qw.gob.pe/>

Rodríguez, A.A. & Picado Campos, A.C. (2012). "La política pública en promoción y repitencia en la educación secundaria, Costa Rica." Anuario Centro de Investigación y Estudios Políticos 3: 126-147.

Rodríguez-Carracedo, M.C. (2016). "Espacios formativos en prácticas de inclusión. Una experiencia en la Provincia de Buenos Aires." Revista nacional e internacional de educación inclusiva 9(1): 101-115.

Román, M.C. (2013). "Factores asociados al desvinculación y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto." Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 11:2, pp. 33-59.

Román, M.C. (2009). "Desvinculación 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 (REICE), 7:4.

Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Duardo, D., Dynarski, M., Furgeson, J., Jayanthi, M., Newman-Gonchar, R., Place, K., & Tuttle, C. (2017). Preventing dropout in secondary schools (NCEE 2017-4028). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Tuttle, C. (2017). Preventing dropout in secondary schools (NCEE 2017-4028). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Saavedra, J.E. & García, S. (2012). Impacts of Conditional Cash Transfer Programs on Educational Outcomes in Developing Countries: A Meta-analysis. Working Paper. RAND.

Salas, V., Valenzuela, A.M., & Vergara, O.R. (2011). Evaluación Programas Gubernamentales (EPG): Subvención Pro Retención. Coordinación Nacional de Subvenciones, Ministerio de Educación.

Salas, V., Ormazábal, C., & Crespo, C. (2015). Evaluación de Programas Gubernamentales (EPG): Programa Beca de Apoyo y Retención Escolar. Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Ministerio de Educación.

Sánchez, D.A. (2015). "La tendencia del desvinculación escolar en Ecuador: periodo 1994-2014." Valor Agregado N° 3: 39-66.

- SED. (2014). "Resolución N. 1531 Por la cual se reglamentan las condiciones generales del Programa de 'Movilidad Escolar' de la Secretaría de Educación del Distrito en sus diferentes modalidades." Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (s.f.). Programa *Construye T* 2014-2018: Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes." Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEMS. (2014). Manual para prevenir los riesgos del desvinculación escolar en la educación media superior.
- SEMS. (2011). Sistema Nacional de Tutorías Académicas: Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s.f.). Movimiento contra el Desvinculación Escolar.
- SEP. (2017a). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017b). Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2016). Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Media Superior. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/docs/PPFI.pdf>.
- SEP. (2015). Análisis del Movimiento contra el Desvinculación Escolar en la Educación Media Superior. SEMS & Instituto Nacional de Salud Pública.
- SEP. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP & PNUD. (2017a). Consideraciones y sugerencias de contenido del Programa Construye T: Semestre 1 2017. Recuperado de [http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento\\_informativo\\_ConstruyeT\\_V\\_Final.pdf](http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento_informativo_ConstruyeT_V_Final.pdf)
- SEP & PNUD. (2017b). 10 cosas que debes saber del programa para el ciclo escolar 2017-2018. Recuperado de [http://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto\\_ConstruyeT\\_300817.pdf](http://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_300817.pdf)
- SEP & PNUD. (2017c). Guía de implementación de lecciones de aprendizaje socioemocional. Recuperado de [http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Guia\\_implementacion\\_ConstruyeT.pdf](http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Guia_implementacion_ConstruyeT.pdf).
- Skoufias, E. & Shapiro, J. (2006). Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data. Policy Research Working Paper 4036. Washington, DC: World Bank.
- Sucre, F. (2016). Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. Washington, DC: Inter-American Dialogue.
- "Tasa de deserción escolar en Bogotá, la más baja en los últimos 18 años." (2015). El Espectador. Disponible en <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/tasa-de-desercion-escolar-bogota-mas-baja-los-ultimos-1-articulo-603433>
- Ugarte, J. (2015). "Con 'Yo me apunto', el MEP espera retener en las aulas 480 o 500 jóvenes más." CR Hoy. Disponible en <http://www.crhoy.com/archivo/con-yo-me-apunto-el-mep-espera-retener-en-las-aulas-480-o-500-jovenes-mas/nacionales/>
- UNDP. (2009). Desvinculación escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires: UNDP.
- UNESCO Institute of Statistics.(s.f.). <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO. (2017a). Global Education Monitoring Report: Accountability in Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017b). Early and unintended pregnancy & the education sector: Evidence review and recommendations. París: UNESCO.

UNESCO. (2016). Qué Hace A Un Currículo de Calidad. Reflexiones en progreso N. 2 sobre Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo y el Aprendizaje. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

UNESCO. (2015). Informe de Sistematización: Seminario Internacional Buenas Prácticas del Programa Escuela Abierta. UNESCO.

UNESCO. (2014). Regional Report on Education for All in Latin America and the Caribbean. Santiago: UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean.

UNICEF Argentina & Fundación SES. (2006). Experiencias de inclusión en el sistema educativo. Sistematización y aportes para las políticas públicas: La experiencia de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Buenos Aires: UNICEF Argentina and Fundación SES.

UNICEF. (2012). "Global Initiative on Out-of-School Children: Brazil." All Children in School by 2015. Brasilia: UNICEF.

Uruguay Ministerio de Educación y Cultura. (2009). Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar: Informes nacionales 2004-2008 del Proyecto Hemisférico. Montevideo: MEC/OEA

World Bank. (s.f.). <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>

World Bank. (2016). Mexico Public Expenditure Review: Final Report. Washington, DC: World Bank.

World Bank. (2015). Indigenous Latin America in the Twenty-First Century. Washington, DC: World Bank.

YouthPower Learning. (2016). Does your program reflect gender-transformative or positive youth development practices? A Checklist.





# 08 Anexos

## ANEXO 1— Unidades participantes en entrevistas y grupos focales

NIVEL	AFILIACIÓN	INICIATIVA
<b>MÉXICO</b>		
Nacional	Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)	Construye T, Yo No Abandono
	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)	Construye T
	Banco Mundial	Construye T
	Universidad Iberoamericana	Construye T
	Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)	-
Regional	Representante de la SEMS en el Estado de México	Construye T, Yo No Abandono
	Subsecretaría de Educación Media Superior (Estado de México)	Construye T, Yo No Abandono
	Representante de la SEMS en Jalisco	Construye T, Yo No Abandono
	Coordinación de Educación Media Superior, Terciaria y Tecnológica (Jalisco)	Construye T, Yo No Abandono
	Colectivo Ollin (Jalisco)	Construye T
Local	10 subsistemas federales y estatales en el Estado de México	Construye T, Yo No Abandono
	1 escuela secundaria de ciclo superior en el Estado de México (equipo de liderazgo de la escuela)	Construye T, Yo No Abandono
	2 escuelas secundarias de ciclo superior en Jalisco (directores de escuela, orientador escolar, maestros)	Construye T, Yo No Abandono
<b>CHILE</b>		
Nacional	Ministerio de Educación, Departamentos de Transversalidad y Educación Secundaria	Aquí Presente
	Representantes de los Departamentos de Salud Escolar, Planificación de JUNAEB	JUNAEB
	Universidad de Chile – Departamento de Estudios Pedagógicos	-
Regional	Secretaría Regional de Educación (Santiago)	Aquí Presente
	Coordinador regional de Aquí Presente	Aquí Presente
	Coordinador Municipal de Bienestar Escolar	Aquí Presente
Local	2 escuelas secundarias de ciclo básico en Santiago (equipo de bienestar de la escuela)	Aquí Presente
	1 escuela secundaria de ciclo superior en Santiago (director de escuela)	Aquí Presente
	Duplas de Aquí Presente de escuelas secundarias de ciclo superior	Aquí Presente

## ANEXO 2— Mapeo de iniciativas para promover la permanencia escolar en América Latina y el Caribe

PAÍS	INICIATIVA	ABORDAJE PRINCIPAL	AÑOS DE OPERACIÓN	DESCRIPCIÓN
Argentina	Centros de Actividades Juveniles (CAJ)	Actividades Extracurriculares	2001-a la fecha	Programa nacional para mejorar el acceso, retención y finalización de la educación secundaria de estudiantes vulnerables a través de su participación en actividades organizadas y extracurriculares (por ejemplo, talleres, debates, eventos, excursiones). Las escuelas participantes organizan actividades sobre medio ambiente, arte, comunicación y nuevas tecnologías, ciencia y deporte para expandir y diversificar las experiencias educativas más allá del aula tradicional. Las escuelas con CAJ apuntan a crear entornos educativos más inclusivos y centrados en el estudiante que fortalezcan las conexiones entre los estudiantes y sus compañeros y maestros, así como también entre la escuela y la comunidad.
Argentina	Aprender Enseñando Program	Tutorías	2005 a la fecha	Programa de tutoría que coloca a los estudiantes docentes en las aulas para ayudar a los docentes principalmente en matemática y lenguaje. Proporcionan apoyo adicional a pequeños grupos de estudiantes de secundaria vulnerables y en riesgo, con el objetivo de reducir la repetición de grado y la desvinculación escolar. Además de mejorar el rendimiento académico, el programa busca fortalecer la autoestima de los estudiantes que reciben la tutoría y proporcionar experiencias prácticas de capacitación docente a los tutores.
Argentina, Uruguay	Futuros Egresados	Becas Mentorías	1998 a la fecha	El programa Futuros Egresados tiene dos componentes principales, a saber, tutoría brindada regularmente a los estudiantes de secundaria participantes, y una beca o transferencia monetaria entregada a las familias de los estudiantes seleccionados.  Cimientos se asocia con las escuelas secundarias para identificar a estudiantes de bajos ingresos. Los estudiantes seleccionados se reúnen con sus mentores en la escuela para desarrollar habilidades transversales como el pensamiento crítico, la administración del tiempo y la autoestima.
Argentina (Buenos Aires área metropolitana)	Grupos Juveniles/ Programa Grupos Comunitarios de Estudio (GCE)	Actividades extracurriculares (ej. servicio a la comunidad) Tutorías	1999 a la fecha	Equipo de Trabajo e Investigación Social (ETIS), una ONG con sede en Buenos Aires, desarrolló el programa como una intervención comunitaria para reducir la desvinculación del sistema educativo formal. ETIS identificó causas locales clave de desvinculación escolar y estableció una intervención que coordina entre las escuelas y las organizaciones comunitarias proyectos de servicio comunitario y apoyo académico para grupos de estudiantes, apoyados por un coordinador. El programa también trabaja para promover una imagen positiva de las escuelas a través de campañas y la participación de los padres, y proporciona materiales y suministros. El programa, en parte, inspiró el programa Aprender Enseñando y ganó el premio BID-Juventud.
Argentina (Provincia de Buenos Aires)	Programa de Patios Abiertos en las Escuelas	Actividades extracurriculares	2004 a la fecha	El programa busca mejorar la inclusión y la retención en el sistema educativo enfocándose en los jóvenes en riesgo dentro y fuera del sistema formal. Las escuelas que forman parte del programa desarrollan espacios públicos para que los niños y adolescentes los utilicen los fines de semana, así como también talleres y actividades recreativas y de arte. El programa tiene como objetivo mejorar la retención y la reinserción escolar mediante el fortalecimiento de la conexión de los jóvenes y las comunidades con la escuela. Escuelas, organizaciones comunitarias (por ejemplo, clubes deportivos, bibliotecas) y gobiernos locales y provinciales se asocian para ofrecer el programa.
Argentina (Ciudad de Buenos Aires)	Campaña Deserción Cero	Campaña informativa Actividades extracurriculares	2004 a la fecha	La campaña Deserción Cero se estableció tras la expansión de la educación secundaria obligatoria, junto con otras políticas y programas creados para hacer que el sistema educativo sea más inclusivo. La campaña incluye cuatro componentes: una campaña de comunicación masiva a través de anuncios televisivos, vallas publicitarias y medios impresos; establecimiento de servicios de referencia educativa en las oficinas administrativas locales donde se brindan diversos servicios sociales; actividades extracurriculares gratuitas en cultura, recreación y deportes a través de clubes juveniles; y la expansión de los servicios de educación secundaria, que incluye tanto las escuelas secundarias tradicionales como las oportunidades para volver a inscribirse a los adolescentes y adultos que se desvincularon del sistema.

IMPLEMENTADOR	EFFECTOS MEDIDOS	ALCANCE	POBLACIÓN OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE FOCALIZACIÓN	FUENTE
Ministerio de Educación de la Nación y Ministerios de Educación Provinciales	N/A	En 2014: 808 localidades 50.000 estudiantes en todas las provincias del país	Las escuelas secundarias se seleccionan en función de su población estudiantil con necesidades básicas insatisfechas y que reciben transferencias monetarias condicionadas, así como también la vulnerabilidad socioeconómica de la escuela. Dentro de las escuelas participantes, los estudiantes matriculados, los estudiantes de instituciones educativas vecinas y los jóvenes fuera del sistema de educación formal pueden participar en las actividades de CAJ.	Argentina Ministerio de Educación (2011) Auditoría General de la Nación (2014) UNICEF Argentina & Fundación SES (2006)
Ministerio de Educación	N/A	N/A	Adolescentes de 12 a 17 años en situación de vulnerabilidad social, económica y educativa. Además de aquellos que están en riesgo de abandonar, el programa también puede dirigirse a aquellos que están fuera del sistema de educación formal.	Krichesky (2009) Confederación Parlamentaria de las Américas (2011) Rodríguez-Carracedo (2016)
Asociación entre la ONG Cimientos y escuelas públicas.	Una rigurosa evaluación experimental aleatoria de 408 estudiantes se llevó a cabo desde 2014 hasta 2016 en 10 escuelas en Buenos Aires. En el período de dos años, la iniciativa pudo reducir el ausentismo y la repetición de grado, pero no tuvo un impacto estadísticamente significativo en la desvinculación escolar, pero no pareció afectar las habilidades socioemocionales o académicas. Las mayores ganancias se observaron en los estudiantes más vulnerables: aquellos con la mayor probabilidad de abandonar y los más pobres.	Aproximadamente 10.000 estudiantes	Los estudiantes son entrevistados y se seleccionan según la necesidad financiera y el compromiso, y se identifican a través de una asociación con las escuelas.	Fundación Cimientos (2013) Ganimian et al. (2016)
Equipo de Trabajo e Investigación Social	N/A	N/A	ETIS colabora con organizaciones comunitarias, selecciona espacios para reuniones y distribuye una convocatoria para participantes a través de estas organizaciones y escuelas locales.	Estigarribia (2015) Erglis & Estigarribia (2007) <a href="http://etis.org.ar">http://etis.org.ar</a>
Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires	N/A	En 2004, 50 escuelas y 1.500 niños y jóvenes. En 2015, 384 escuelas y 20.000 niños y jóvenes	Escuelas que atienden a niños y jóvenes de 5 a 21 años en situación de vulnerabilidad, tanto aquellos en riesgo de abandonar la escuela como aquellos que están fuera del sistema de educación formal. Las escuelas se seleccionan en base a: el número de estudiantes con necesidades básicas no satisfechas, la ubicación geográfica (por ejemplo, los barrios marginales), la prevalencia de la violencia y la existencia de oportunidades recreativas gratuitas previas.	PNUD (2009) Dirección General de Cultura y Educación (2010) UNESCO (2015)
Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires	N/A	N/A	N/A	Acosta (2011)

Continúa →

PAÍS	INICIATIVA	ABORDAJE PRINCIPAL	AÑOS DE OPERACIÓN	DESCRIPCIÓN
Argentina, Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Uruguay	Políticas de extensión de la jornada escolar	Escuelas de tiempo completo o extendido	En diferentes momentos durante las décadas pasadas	Los sistemas educativos en varios países de LAC extendieron la jornada escolar a través de políticas que van desde agregar unas pocas horas durante algunos días de clases cada semana, hasta pasar de dos turnos a días de clases a tiempo completo. Estas políticas a menudo buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes y otros resultados educativos. También pueden considerarse como una opción para influir en los resultados sociales, como la mejora de la participación laboral de las mujeres y la reducción de las tasas de embarazos y delitos entre adolescentes. Estas políticas también pueden variar en cómo eligen usar este tiempo adicional en la escuela (por ejemplo, para actividades extracurriculares o para obtener más tiempo de instrucción).
Brasil	Programa Mais Educação (PME)	Actividades extracurriculares, financiamiento a escuelas	2008 a la fecha	PME es un programa a nivel nacional que se opera a nivel estatal y se lleva a cabo en los 10 estados con los indicadores socioeconómicos más bajos. Cada escuela participante recibe directamente los fondos para llevar a cabo las actividades que consideran más beneficiosas dentro de una selección de campos de intervención. Estos incluyen el acompañamiento pedagógico, el ambiente escolar, los derechos en educación, cultura y arte, promoción de la salud y educación económica.
Brasil	O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio	Gestión basada en las escuelas Capacitación docente e incentivos	2001 a la fecha	Las intervenciones de PROEM se dividen en tres categorías: mejora de la calidad de la educación secundaria, fortalecimiento de la gestión del sistema educativo y modernización de la profesión docente. A estos fines, PROEM incluye lo siguiente: una mayor inversión en la formación docente y la optimización de los recursos físicos y humanos del estado; la transformación de 11 escuelas secundarias en Centros de Educación Profesional Técnica, que sirvió para aumentar el número de estudiantes que reciben educación técnica y promover una relación de trabajo más estrecha entre el sector privado y las escuelas; y cambios en la gestión del sistema educativo, incluida una revisión del plan de estudios, un diagnóstico del sistema educativo y una descentralización de muchas decisiones educativas.
Brasil	Programa de Combate ao Abandono Escolar de Paraná	Sistema de alerta temprana	2013 a la fecha	Sistema de alerta temprana que rastrea las ausencias escolares. Una vez que un estudiante ha estado ausente de la escuela cinco veces, el sistema notifica a la Red de Protección Social de Niños y Adolescentes, para que puedan tomar medidas para evitar que la ausencia escolar lleve a la desvinculación escolar. La red está compuesta por escuelas, centros de asistencia social, consejos comunitarios y otros actores.
Brasil	Novo Ensino Médio	Preparación profesional y para estudios terciarios	2017	<b>Novo Ensino Médio</b> es una reforma educativa nacional que se aprobó en 2017. El objetivo principal de la reforma es flexibilizar el currículo de la escuela secundaria, de modo que cada alumno tome ciertas clases básicas conocidas como Base Nacional Comum Curricular, pero puede seguir un camino educativo que los prepara para sus planes postsecundarios, ya sea para ingresar directamente a la fuerza laboral o para continuar a la educación terciaria. Esto sirve para aumentar la relevancia de la educación con respecto a los planes del estudiante.
Brasil	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI)	Sistema de alerta temprana	1997 a la fecha	Cuando un alumno no asiste con frecuencia o abandona la escuela, el consejo escolar se pone en contacto con sus padres para que el alumno regrese. La escuela y otras instituciones asociadas se reúnen con padres y estudiantes, y llevan a cabo otras actividades para garantizar que los padres cumplan con la responsabilidad de mantener a sus hijos en la escuela.
Brasil	Caminho da Escola	Transporte	2007 a la fecha	Las escuelas rurales cuentan con una línea de crédito especial del Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social para la compra de autobuses, furgonetas, bicicletas y embarcaciones para ayudar a los estudiantes a llegar a la escuela. Este programa apoya a las escuelas desde el nivel primario hasta el nivel secundario superior. Varias evaluaciones han observado una disminución en la proporción de estudiantes rurales que no asisten a la escuela debido a la imposibilidad de acceder a ella.
Brasil	Programa Aprendiz na Escola	Trayecto ETP Preparación profesional y para estudios terciarios	2014 a la fecha	Este programa es una iniciativa estadual que busca cumplir y trabajar bajo la <b>Lei da Aprendizagem</b> nacional [Ley de Aprendizaje], que estipula que todos los empleadores medianos y grandes en Brasil deben ofrecer pasantías equivalentes al 5 % al 15 % de su número total de empleados. Para ser elegible para el aprendizaje, los jóvenes deben estar matriculados simultáneamente en educación y capacitación. A través del programa <b>Aprendiz na Escola</b> [Aprende en la escuela], los empleadores locales ofrecen contratos de trabajo a los estudiantes en el tercer año de la escuela secundaria que deben permanecer en la escuela para aprovechar la práctica laboral.

IMPLEMENTADOR	EFFECTOS MEDIDOS	ALCANCE	POBLACIÓN OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE FOCALIZACIÓN	FUENTE
Sistemas educativos	Una revisión de estudios cuasiexperimentales encontró que las políticas de jornada escolar amplia han tenido resultados mixtos en los desempeños en matemáticas y lenguaje dentro de la región. En relación con los resultados de la escolaridad, los estudios de estas políticas arrojaron una reducción en la desvinculación escolar en Chile, una mayor probabilidad de completar la escuela secundaria en Argentina y un impacto positivo en la promoción de grado en Brasil. Algunos estudios también encontraron reducciones en el embarazo adolescente y en las tasas de criminalidad.	Políticas sistémicas	Estudiantes de escuelas públicas de los países identificados.	Berthelon & Kruger (2011) Alfaro, Evans, & Holland (2015)
Ministerio de Educación	Un estudio cuasi-experimental que utilizó un método de regresión discontinua no encontró evidencia de reducción en la tasa de desvinculación escolar.	60.000 escuelas en en 2014	Para participar, al menos el 50 por ciento de los matriculados de la escuela debe ser beneficiario del programa estatal de asistencia social, Programa Bolsa Familia. Además, el programa solo opera en los 10 estados con los indicadores socioeconómicos más bajos.	Batista de Oliveira & Terra (2015)
Gobierno del Estado de Paraná y BID	N/A	Todas las escuelas públicas secundarias de Paraná	Muchos elementos programáticos son para todo el estado y no focalizados (por ejemplo, Desarrollo profesional docente y mejora de la gestión escolar).	Confederación Parlamentaria de las Américas (2011)
Secretaría de Educación de Paraná	N/A	Red de información en el estado de Paraná, disponible para todos los profesores de secundaria y actores comunitarios.	N/A	Valgas (2003)
Ministerio de Educación	N/A	El plan curricular será introducido en todo el país	Todo el país	Ministério da Educação (2017)
Cooperación a nivel estadual entre las secretarías de educación estaduais y municipales, los consejos de tutoría y las Oficinas de Justicia para la Infancia y la Juventud.	N/A	La ficha es utilizada por al menos 8 estados en Brasil.	Monitorea la asistencia de todos los estudiantes y se activa cuando un alumno abandona o se ausenta con frecuencia.	UNICEF (2012) Falcão & Pauly (2014)
Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social; Ministerios de educación estaduais y municipales	N/A	El programa está activo en 4.725 municipios en todo Brasil y ha financiado casi 26.000 autobuses.	Las bicicletas se proporcionan a los estudiantes que viven entre 3 y 15 kilómetros de sus escuelas. Los autobuses accesibles para sillas de ruedas se colocan en áreas con estudiantes con discapacidades.	UNICEF (2012) Carvalho et al. (2015) Barsanuf Campus et al. (2016)
Secretaría de Educación del estado de Ceará, Ministerio de trabajo, empleadores locales	N/A	En 2016 el programa capacitó a 2.000 estudiantes en 9 municipalidades		OIT (2016)

Continúa →

PAÍS	INICIATIVA	ABORDAJE PRINCIPAL	AÑOS DE OPERACIÓN	DESCRIPCIÓN
Chile	Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE)	Becas	2002 a la fecha	Programa de becas dirigido a jóvenes en riesgo de desvincularse de la escuela secundaria. Los estudiantes son preseleccionados para la beca entre las escuelas que tienen el mayor riesgo de abandono promedio. Con base en indicadores socioeconómicos, demográficos y educativos, los estudiantes con mayor riesgo de abandono en estas escuelas reciben la beca. Para renovar las becas cada año, los estudiantes deben: a) estudiar los cuatro años en una escuela reconocida por el Ministerio de Educación, b) tener una tasa de asistencia del 85 por ciento o más desde el año anterior, c) tener un ingreso familiar situado en el 60 % inferior de la distribución del ingreso y d) no recibir otras becas JUNAEB que son incompatibles con BARE.
Chile	JUNAEB Sistema de Focalización	Sistema de alerta temprana	2001 a la fecha	Sistema nacional de alerta temprana utilizado para asignar intervenciones para ayudar a garantizar la finalización de la escuela. Mantiene una base de datos, extraída de una matriz de datos primarios y secundarios de todos los estudiantes e identifica el riesgo de desvinculación según factores como el ingreso, la asistencia, el rendimiento escolar y el embarazo. Sobre esta base, asigna intervenciones, incluido un programa de becas y un programa de apoyo psicosocial, a los estudiantes identificados como en riesgo de desvinculación escolar.
Chile	Subvención Pro Retención (SPR)	Otros (ej. asistencia financiera a las escuelas)	2003 a la fecha	Las escuelas que han retenido con éxito estudiantes en situación de pobreza pueden solicitar una subvención anual, aproximadamente igual a la subvención o matrícula de un año por estudiante. Los que permanecen en la escuela pero repiten un grado también están incluidos. La subvención tiene la intención de alentar a las escuelas a emplear estrategias que mantengan a estos estudiantes en la escuela cubriendo los costos asociados con estas acciones. Las estrategias incluyen apoyo académico adicional, servicios psicológicos y otras formas de asistencia.
Chile y varios países del mundo	Programa TeenSTAR	Educación en salud sexual	1996 a la fecha	TeenSTAR es un programa sobre comportamiento sexual responsable dirigido a jóvenes. El plan de estudios enseña educación sexual. A menudo enfatiza la abstinencia y "promueve la auto-comprensión y la autoestima de los adolescentes". El programa se implementa en varios países de todo el mundo.
Chile (Área metropolitana de Santiago)	Aquí Presente	Sistema de alerta temprana	2015 a la fecha	El programa coloca una dupla de profesionales en cada escuela participante. Los profesionales evalúan las necesidades escolares y los factores que conducen a la desvinculación de la escuela, y desarrollan actividades para abordar estos factores. Los profesionales también operan un sistema de alerta temprana de desvinculación escolar, en el cual rastrean la asistencia de los estudiantes, hacen seguimiento con los estudiantes que faltan a la escuela e involucran a los actores escolares y comunitarios para reducir el riesgo de abandono de estudiantes específicos.
Colombia	Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE)	Sistema de alerta temprana	2012 a la fecha	Sistema de alerta temprana donde los líderes escolares, los gobiernos locales y el Ministerio de Educación pueden acceder a datos detallados en tiempo real sobre estudiantes individuales y luego diseñar e implementar estrategias para evitar la desvinculación escolar. El sistema genera un índice de riesgo de desvinculación que clasifica a los estudiantes de bajo, mediano y alto riesgo. El sistema luego monitorea las acciones que se toman en respuesta por parte de los actores educativos. El modelo incorpora información detallada sobre individuos, familias, escuelas y regiones y comunidades extraídas de múltiples fuentes, que incluyen información de las escuelas y datos del sistema educativo.

IMPLEMENTADOR	EFFECTOS MEDIDOS	ALCANCE	POBLACIÓN OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE FOCALIZACIÓN	FUENTE
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), bajo el Ministerio de Educación	Debido a la selección del programa de solo aquellos estudiantes dentro de ciertas escuelas, una evaluación fue capaz de hacer una comparación no aleatorizada entre estudiantes de vulnerabilidad similar en escuelas prioritarias y no prioritarias. El estudio también usó la técnica de regresión discontinua. Estas comparaciones no revelaron ningún efecto medible de la beca sobre los beneficiarios en términos de retención, avance o abandono escolar.	Por ley, el programa está limitado a administrar 19.110 becas por año. A nivel nacional, cerca de 3.000 estudiantes de secundaria se desvinculan de la escuela cada año.	Dentro de las escuelas secundarias de prioridad, que consisten en las que tienen las tasas más altas de desvinculación y fracas escolar, el programa usa un modelo de seis indicadores para dirigirse a los jóvenes social y educativamente vulnerables: 1. tasas de asistencia, 2. inscripción con extra-edad 3. condición socioeconómica (parte del programa Chile Solidario) 4. embarazo 5. paternidad, y 6. educación de la madre.	Espínola, Hoffmann, & Claro Stuardo (2010) Salas, Ormazabal, & Crespo (2015) Acosta (2011)
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), bajo el Ministerio de Educación	N/A	Todos los estudiantes en escuelas municipales o privadas subsidiadas	El sistema asigna a los estudiantes tres niveles de vulnerabilidad. La primera prioridad incluye a estudiantes en extrema pobreza y beneficiarios de programas de asistencia social como Chile Solidario. La segunda prioridad incluye a los estudiantes en el 20 % de hogares con mayor vulnerabilidad socioeconómica y con baja asistencia y logros académicos o en las escuelas identificadas como vulnerables. La tercera prioridad incluye a los estudiantes en el 20 % de los hogares de menores ingresos pero que no cumplen con otros factores de riesgo descritos en las dos primeras prioridades.	
Ministerio de Educación	Una evaluación de impacto en 2011 comparó las tasas de retención entre estudiantes de bajos ingresos en las escuelas que recibieron una subvención con estudiantes similares en escuelas que no participaron en el programa y encontró evidencia limitada de que SPR afectara las tasas de retención. En general, la evaluación no recomendó la continuación de la SPR y fue crítica con el modelo del programa, que proporcionó poco más que recursos financieros a las escuelas sin proporcionar orientación a las escuelas ni realizar un seguimiento de las actividades implementadas para reducir la desvinculación escolar.	169.200 estudiantes (2010)	Escuelas con estudiantes matriculados en el grado 7 de primaria hasta el grado 4 de secundaria que son beneficiarios del programa de protección social <i>Chile Solidario</i> .	Espínola Hoffmann & Claro Stuardo (2010) Chile Ministerio de Educación (2003) Chile Ministerio de Educación (2016b) Salas, Valenzuela, & Vergara, (2011)
TeenSTAR capacita a instructores para que realicen las sesiones.	El programa TeenSTAR ha sido evaluado experimentalmente, incluso en Chile, y ha demostrado resultados positivos sustanciales en la reducción de las tasas de embarazo entre las adolescentes.	N/A	N/A	Portales et al. (2008) Cabezón et al. (2005)
Ministerio de Educación, Santiago	N/A	52 escuelas y 23.000 estudiantes beneficiarios.	El sistema identifica estudiantes con base en las tasas de asistencia.	Chile Ministerio de Educación (2016b) CORE (2016) <a href="http://aquipresente.mineduc.cl/">http://aquipresente.mineduc.cl/</a> (n.d.)
Ministerio de Educación y Corporación Colombia Digital	N/A	SIMPADE compila información de todos los estudiantes a nivel nacional.	N/A	MinEducación (2012) Colombia Digital (n.d.)

Continúa →

PAÍS	INICIATIVA	ABORDAJE PRINCIPAL	AÑOS DE OPERACIÓN	DESCRIPCIÓN
Colombia	Ni Uno Menos	Campaña de información	2005 a la fecha	Inspirada en una película china del mismo nombre, esta campaña de comunicación masiva está dirigida a niños, padres, actores escolares y sociedad en general para mejorar el acceso y la retención en la escuela hasta el final de la educación secundaria. Los componentes de la campaña incluyen comerciales de televisión, anuncios de radio, comunicados de prensa y videoclips para una audiencia nacional, y talleres específicos, producciones teatrales y radionovelas en municipios con altas tasas de desvinculación escolar.
Colombia (Bogotá)	Programa A-probar	Tutorías	2012 a la fecha	Programa en Bogotá donde los estudiantes en riesgo de repetir reciben apoyo pedagógico adicional de los maestros después de la escuela y los fines de semana. El objetivo es reducir la repetición de grado y, finalmente, la desvinculación escolar.
Colombia (Bogotá)	Movilidad Escolar	Transporte	2014 a la fecha	Programa de transporte para mejorar la asistencia y retención de alumnos de preescolar, primaria y secundaria, particularmente en zonas de Bogotá donde la capacidad de la escuela es limitada. Movilidad Escolar ofrece tres opciones diferentes de transporte: autobuses escolares, subsidio de transporte público y un programa de bicicleta a la escuela.
Colombia (Medellín)	Programa de Jornada Escolar Complementaria	Actividades extracurriculares	2012 a la fecha	Programa que ofrece actividades extracurriculares para estudiantes de escuelas públicas en seis áreas: cultura, ciencia y tecnología, deportes y recreación, medio ambiente, educación cívica y multilingüismo. El programa tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a disfrutar de su tiempo libre mientras aprenden y son productivos.
Colombia, Brasil, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua	Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)	Aprendizaje flexible y acelerado	1974 a la fecha	Programa educativo alternativo y flexible que combina teoría y práctica para estudiantes de secundaria en áreas rurales que tienen acceso limitado a la educación secundaria. El currículo de SAT es impartido por tutores locales capacitados y se centra en prácticas agrícolas, desarrollo económico y comunitario y emprendimiento. En Colombia y Honduras, SAT es un programa formal y acreditado.
Costa Rica	Colegios de Alta Oportunidad (CAO)	Gestión basada en la escuela	2008 a la fecha	CAO se implementa mediante una asociación público-privada y responde a la exclusión de los estudiantes del sistema educativo formal. La CAO es una red de 11 escuelas públicas que trabajan en conjunto con estudiantes, maestros y la administración para desarrollar planes de acción anuales que transforman la gestión escolar y la cultura para motivar mejor a los estudiantes y ofrecerles una educación de calidad. El proceso CAO incluye cinco fases principales: diseñar planes de acción, formar equipos de estudiantes y docentes, ejecutar el plan, evaluar el progreso y compartir resultados y planes de mejora con el Ministerio de Educación Pública. La red tiene como objetivo reducir las tasas de repetición y desvinculación, mejorar el rendimiento académico, mejorar el acceso y la equidad de los servicios educativos, y apoyar la transición a la educación superior y la fuerza de trabajo.
Costa Rica	Proyecto de Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Escolar (ProEDUCA)	Gestión basada en la escuela	2011 a la fecha	ProEDUCA trabaja para fortalecer la capacidad de la comunidad y de las escuelas para evitar la desvinculación escolar de la secundaria e reintegrar a quienes ya abandonaron el sistema formal. La intervención se centra específicamente en hacer que la gestión educativa sea más participativa, hacer que las clases sean más interesantes y dinámicas y mejorar la conexión de los estudiantes con las escuelas. Las actividades incluyen por ejemplo un programa de capacitación para que los maestros aprendan cómo enseñar música instrumental y capacitación para que los jóvenes se conviertan en líderes estudiantiles. ProEDUCA opera a través de redes escolares, que reúnen a actores gubernamentales, profesores de escuelas, directores y otros actores escolares.
Costa Rica	Reforma Integral de las Normas de Promoción y Repitencia dentro del Sistema Educativo Costarricense	Otros (ej., política más flexible de repetición y promoción)	2009 a la fecha	En 2009, el Ministerio de Educación Pública modificó su política con respecto a la repetición de grado y la promoción de los estudiantes de secundaria. Bajo la nueva política, los estudiantes solo necesitan repetir los cursos específicos que fallaron, en lugar de todo el año. La nueva política también cambió la forma en que se calcularon las calificaciones finales y, aunque el buen comportamiento sigue siendo un requisito para avanzar al siguiente nivel, ya no se tiene en cuenta en la calificación académica de un alumno.

IMPLEMENTADOR	EFFECTOS MEDIDOS	ALCANCE	POBLACIÓN OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE FOCALIZACIÓN	FUENTE
Ministerio de Educación	N/A	N/A	N/A	"Lanzan estrategia educativa 'Ni uno menos' en el Magdalena" (2009) MinEducación (n.d.)
Secretaría de Educación de Bogotá	N/A	13.023 estudiantes, 107 escuelas (2014)	N/A	"Tasa de deserción escolar en Bogotá" (2015) "En Bogotá, últimos días de refuerzo escolar" (2013) "Estudiantes de Bogotá reciben clases extra" (2015) "Más de 12 mil estudiantes de colegios públicos" (2015)
Secretaría de Educación de Bogotá n	N/A	N/A	Alumnos de preescolar hasta undécimo grado en áreas rurales de Bogotá, o en áreas urbanas con capacidad escolar limitada, o estudiantes con necesidades especiales. Cada opción de transporte usa criterios para determinar a los beneficiarios.	SED (2014) <a href="http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/movilidad-escolar">http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/movilidad-escolar</a>
Secretaría de Educación de Medellín	N/A	74.000 estudiantes (2014)	N/A	Meister (2014) INDER (n.d.)
Fundación Fabretto (Nicaragua), Ministerio de Educación y FUNDAEC (Colombia), Ministerio de Educación y Asociación Bayán (Honduras)	Un estudio cuasi experimental en Honduras encontró que los puntajes en las pruebas eran un 45 % mejores entre los estudiantes participantes del SAT que en las escuelas rurales vecinas. Otro estudio encontró que las tasas de desvinculación escolar entre los estudiantes del programa SAT eran más bajas que las de otros programas de educación alternativa.	300.000 estudiantes en esos países desde el inicio del programa	Estudiantes en edad de asistir a la educación secundaria en áreas rurales	Kwak & Perlman Robinson (2016) McEwan et al. (2015)
Fundación Acción Joven (FAJ), Ministerio de Educación (MEP), Fundación Miguel Yamuni, Asociación Horizonte Positivo	N/A	20.000 estudiantes; 1.500 profesores y administradores	N/A	Fundación Acción Joven (n.d.)
Ministerio de Educación Pública	Se está desarrollando actualmente una evaluación de impacto.	80 escuelas secundarias; 55.000 estudiantes; 4.500 funcionarios escolares	N/A	Ministerio de Educación Pública (2013) <a href="http://www.proeduca.go.cr">www.proeduca.go.cr</a>
Ministerio de Educación Pública	N/A	Todas las escuelas secundarias públicas	Todos los estudiantes de escuelas públicas de los grados 7 al 9 (ciclo III)	Rodríguez & Picado Campo (2012) Confederación Parlamentaria de las Américas (2011) Ministerio de Educación Pública (2011)

Continúa →

PAÍS	INICIATIVA	ABORDAJE PRINCIPAL	AÑOS DE OPERACIÓN	DESCRIPCIÓN
Costa Rica	Yo Me Apunto	Mejoras de infraestructura Capacitación docente e incentivos Campañas de información Actividades extracurriculares	2015 a la fecha	Estrategia para mejorar la retención de estudiantes, la reinserción de los jóvenes fuera de la escuela y el rendimiento escolar en coordinación con otros sectores, actores escolares, empresas, fundaciones, organizaciones internacionales y medios de comunicación. La estrategia incorpora actividades universales (por ejemplo, mejoras de infraestructura, desarrollo profesional continuo para maestros, reconocimiento de maestros y campañas de información) y actividades más específicas en escuelas prioritarias (por ejemplo, CAO en asociación con Fundación Acción Joven, actividades extracurriculares).
República Dominicana	Programa de Escolarización Acelerada y de Nivelación	Aprendizaje flexible y acelerado Tutorías	2001 a la fecha	Programa de aprendizaje acelerado para estudiantes en escuelas secundarias públicas que están dos o más años por encima de la edad promedio para su grado. Los estudiantes completan su educación secundaria en dos años en lugar de cuatro y, además de los cursos regulares, reciben tutoría semanal de los maestros y apoyo adicional de estudiantes de alto rendimiento.
República Dominicana	Programa de Alimentación Escolar (PAE)	Otros (ej., alimentación escolar)	2008 a la fecha	Programa nacional de alimentación escolar que proporciona comidas nutritivas de origen local a estudiantes de escuelas públicas en un esfuerzo por mejorar el acceso, la retención y el rendimiento académico, y menores índices de desvinculación escolar. Además de mejorar los resultados de seguridad alimentaria y educación, el programa alienta la participación de los maestros, las familias y la comunidad, y apoya a pequeñas empresas.
República Dominicana	Información (RCT)	Campañas de información	2001	La intervención se centró en una selección aleatoria de estudiantes varones de octavo grado, recopiló información sobre los retornos percibidos por los estudiantes a la educación secundaria, y luego proporcionó datos sobre los ingresos futuros por nivel de educación. El objetivo de la intervención fue evaluar si una mejor información aumentaría la demanda de los estudiantes de educación secundaria y, como resultado, aumentaría los años de escolaridad.
Ecuador	Programa de Alimentación Escolar	Alimentación escolar	1999 a la fecha	Todas las escuelas públicas en Ecuador ofrecen desayuno y merienda gratis a los niños en el ciclo básico de educación que cubre de 1 <sup>o</sup> a 10 <sup>o</sup> grado. El programa proporciona desayuno 200 días al año y cubre el 89 % de los niños inscritos.
Ecuador	Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)	Mentoría y acompañamiento	2012 a la fecha	Departamentos de asesoramiento estudiantil en escuelas privadas y públicas que brindan servicios sociales interdisciplinarios para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes a fin de garantizar la participación, retención y finalización de la educación. Los DECE llevan a cabo cinco acciones principales: promoción de estilos de vida saludables y prevención de problemas psicosociales, detección de riesgos, intervención, servicios de referencia y monitoreo. Los consejeros de DECE también participan en ayudar a los estudiantes a planificar trayectorias educativas, educación profesional y educación técnica.
Ecuador	Nivelación Escolar	Aprendizaje flexible y acelerado	2015 a la fecha	Estudiantes de entre 9 y 19 años, con al menos dos años de rezago educativo y que al menos han alcanzado el 4 <sup>o</sup> grado, pueden, según su nivel educativo, completar del 5 <sup>o</sup> al 7 <sup>o</sup> o del 8 <sup>o</sup> al 10 <sup>o</sup> grado en un año escolar. El programa está diseñado para acelerar la finalización de los ciclos educativos y disminuir la sensación de exclusión entre los estudiantes mayores.
El Salvador	Edúcame	Aprendizaje flexible y acelerado	2005 a la fecha	Programa nacional que busca proporcionar opciones de educación escolar más flexibles y alternativas para ayudar a aquellos jóvenes en riesgo de desvinculación escolar y a aquellos que ya se encuentran fuera del sistema escolar formal, a completar su educación secundaria. El programa ofrece una variedad de opciones tales como aprendizaje acelerado, aprendizaje a distancia y servicios mixtos de educación virtual y presencial.
LAC	Operación Éxito (OE)	Educación online y virtual	2005 a la fecha	Plataforma virtual que ofrece contenido educativo complementario para prevenir la desvinculación escolar motivando a los estudiantes. Además de esta "escuela virtual", OE también ofrece módulos de gestión escolar en línea (por ejemplo, para relacionarse con los padres, para monitorear el rendimiento de los estudiantes). Junto a estos componentes virtuales, OE organiza una competencia internacional anual de ciencia y matemática.

IMPLEMENTADOR	EFFECTOS MEDIDOS	ALCANCE	POBLACIÓN OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE FOCALIZACIÓN	FUENTE
Ministerio de Educación Pública & UNICEF	N/A	102.349 estudiantes en 165 escuelas secundarias (incluyendo 9.000 estudiantes en instituciones de educación de adultos).	Las escuelas prioritarias se identifican sobre la base de un índice de necesidades básicas insatisfechas y el número de estudiantes en hogares con bajos niveles de educación.	Ugarte (2015) Ministerio de Educación Pública (n.d.)
Ministerio de Educación	N/A	5.343 estudiantes (2015)	Estudiantes de escuelas públicas secundarias que son dos o más años mayores que la edad para su grado.	MINERD (2014) MINERD (2015)
Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE) bajo el Ministerio de Educación	N/A	Incluye 1.710.620 estudiantes en pre-primaria, educación básica y educación secundaria (datos de 2015).	PAE se focaliza en instituciones públicas de educación básica, que incluyen los niveles equivalentes de primaria y secundaria básica (de 6 a 14 años).	INABIE (n.d.)
Jensen (2010)	Experimento aleatorio controlado. Una encuesta de seguimiento de los participantes encontró que los estudiantes en el grupo de tratamiento tenían retornos más altos esperados para la educación secundaria que aquellos en el grupo de control. Los estudiantes en el grupo de tratamiento también redujeron sus retornos esperados para la educación primaria solo en comparación con el grupo de control. Los estudiantes que recibieron la intervención tenían más probabilidades de inscribirse en la escuela secundaria y tuvieron un promedio de 0.20 años más de escolaridad en los siguientes cuatro años. No hubo un impacto estadísticamente significativo en la finalización de la escuela secundaria. Además, los efectos son mayores para los estudiantes de relativamente mayores ingresos y no significativos para los estudiantes de los hogares más pobres.	Incluye 2.250 estudiantes.	Estudiantes varones de octavo grado en áreas urbanas de todo el país.	Jensen (2010)
Ministerio de Educación	N/A	En 2014 fueron beneficiarios 2,2 millones de estudiantes en 18.000 escuelas primarias y secundarias.	El programa está operativo en todas las escuelas públicas del país.	Sanchez (2015)
Ministerio de Educación	N/A	Todas las escuelas con más de 300 estudiantes tienen un DECE.	Consejeros de DECE atienden a todos los estudiantes de sus escuelas.	Ministerio de Educación de Ecuador (2016)
Ministerio de Educación	N/A	Aproximadamente 10.000 estudiantes hasta la fecha.	Estudiantes que han comenzado la escuela en forma tardía o repitieron al menos dos veces.	Ministerio de Educación de Ecuador (2015)
Ministerio de Educación	N/A	Aproximadamente 40.000 estudiantes por año entre todas las modalidades del programa.	Adolescentes y adultos de 15 a 35 años, con foco en el tercer ciclo de educación básica (grados 7-9) y en educación secundaria (grados 10-12). Los jóvenes que no van a la escuela o tienen extra edad son priorizados.	Joma (2016)
Operación Éxito	N/A	Más de 50.000 docentes utilizan la plataforma, que alcanza a más de un millón de estudiantes.	Orientado a docentes.	Graduate XXI OE website

Continúa →

PAÍS	INICIATIVA	ABORDAJE PRINCIPAL	AÑOS DE OPERACIÓN	DESCRIPCIÓN
LAC	Modelo Fé y Alegría (FYA)	Otros (ej., curriculum y propuesta localizada)	1955 a la fecha	FYA es una red de escuelas jesuitas que opera en toda América Latina y otras regiones, que atiende a aproximadamente 1,4 millones de estudiantes a través de servicios de educación formal e informal. Aproximadamente la mitad de los estudiantes están matriculados en educación primaria y secundaria formal. FYA específicamente intenta establecer escuelas en áreas que son pobres, rurales o desatendidas por el sistema de educación pública. Por ejemplo, FYA tiene una iniciativa específica para desarrollar la educación primaria y secundaria en el Perú rural. Su modelo está localizado, lo que les permite a las escuelas responder a las necesidades y situaciones específicas de cada comunidad. Estas escuelas rurales enfatizan las habilidades para el trabajo y frecuentemente incluyen educación bilingüe multicultural. Los maestros de FYA tienen un currículo único que promueve el desarrollo comunitario, y la integración.
México	Percepciones	Campañas de información	2009-2012	Intervención piloto de bajo costo para proporcionar a los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria superior información sobre los retornos a la educación secundaria y terciaria y fuentes de ayuda financiera para la educación terciaria con el objetivo de mejorar las tasas de graduación y los resultados de aprendizaje.
México	Programas Escuelas de Calidad (PEC)	Gestión basada en la escuela	2001 a la fecha	Programa de gestión escolar cuyo objetivo es fortalecer la autonomía local y la calidad de la escuela en el contexto educativo descentralizado del país. PEC brinda asistencia financiera y técnica a escuelas públicas preescolares, primarias y secundarias durante cinco años para llevar a cabo planes de mejora escolar, involucrando a líderes escolares, personal de la escuela y asociaciones de padres.
México	Programa Construye T	Capacitación docente e incentivos Aprendizaje socioemocional	2007 a la fecha	Construye T es una intervención para desarrollar habilidades socioemocionales de los estudiantes, buscando que puedan comprender y regular sus emociones, tomar decisiones responsables y superar los desafíos académicos y personales. Esta intervención capacita a docentes y líderes escolares y proporciona materiales de apoyo (por ejemplo, guías, videos) y se incorporó al nuevo plan de estudios nacional en 2017.
México	Movimiento contra el Abandono Escolar, "Yo No Abandono"	Gestión basada en la escuela	2013 a la fecha	Estrategia nacional para mejorar el acceso, la permanencia y la finalización de la escuela secundaria superior mediante la transformación de los entornos escolares. Bajo esta estrategia, todo el personal de la escuela secundaria superior en el país recibió un conjunto de 12 manuales para apoyar su trabajo con profesores, estudiantes y familias para reducir la desvinculación escolar. Para complementar estos manuales, los directores de escuela y algunos docentes asisten a talleres de capacitación anuales. Algunas de las principales acciones recomendadas para las escuelas incluyen el seguimiento diario de los estudiantes en riesgo, la promoción de la convivencia saludable entre los estudiantes, la tutoría, la participación de los padres y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

IMPLEMENTADOR	EFFECTOS MEDIDOS	ALCANCE	POBLACIÓN OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE FOCALIZACIÓN	FUENTE
Fé y Alegría	N/A	Más de 500.000 estudiantes en escuelas formales de primaria y secundaria de FYA en América Latina y el Caribe.	Comunidades en localidades rurales pobres.	Osorio & Wodon (2014)
Secretaría de Educación	La intervención incluyó un componente de evaluación experimental, asignando escuelas en forma aleatoria a grupos de tratamiento o control. Después de tres años, la intervención no tuvo efectos sobre completar la escuela secundaria superior, pero tuvo efectos grandes y significativos en los puntajes de la prueba estandarizada nacional de matemática. Estos efectos positivos fueron mayores para las mujeres y para las personas de hogares de mayores ingresos.	54 escuelas públicas de secundaria superior, 26 de ellas de tratamiento.	Las escuelas eran asignadas aleatoriamente al grupo e tratamiento.	Avitabile & de Hoyos (2015)
Subsecretaría de Educación Básica	Dos evaluaciones encontraron que la participación de las escuelas primarias en el programa durante tres años se correlacionaba con una reducción pequeña pero significativa en las tasas de desvinculación escolar, y resultados mixtos en relación con las tasas de repetición. Estos estudios utilizaron diferencias- en-diferencias y propensity score matching.	51.227 escuelas (2014)	Si bien todas las escuelas públicas son elegibles para participar en PEC, el programa se dirige específicamente a las escuelas urbanas desfavorecidas. Las escuelas priorizadas incluyen aquellas con poblaciones indígenas mayoritarias, bajo rendimiento en pruebas estandarizadas, con estudiantes con discapacidades, con poblaciones de estudiantes migrantes y con un gran número de beneficiarios del programa Oportunidades (CCT).	CONEVAL (2015) Skoufias & Shapiro (2006) Murnane, Willet, & Cardenas (2006)
Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) con PNUD	Una evaluación de impacto cuasi experimental utilizó los resultados de la encuesta nacional de 2007 y 2009 sobre exclusión, tolerancia y violencia en las escuelas secundarias superiores como datos iniciales y finales para Construye T, complementados con datos administrativos escolares. Cuando los subsistemas federales se unieron al programa primero, el estudio comparó las escuelas federales (el grupo "tratamiento") con las escuelas estatales (el grupo "control"). En relación con las escuelas estatales, el estudio encontró efectos prometedores sobre la asistencia de estudiantes y la violencia escolar, entre otros indicadores. Sin embargo, el estudio también encontró algunos resultados no deseados, como la disminución del uso de anti-conceptivos y pequeños aumentos en las tasas de fracaso y abandono escolar. Estos resultados mixtos deben considerarse con precaución ya que la evaluación de impacto citó inconsistencias en los datos administrativos a nivel de escuela y dudas sobre si era posible observar cambios de comportamiento después de solo un año de implementar Construye T.	In 2014-2015: 2.500 escuelas atendiendo más de 2 millones de estudiantes y 99.000 docentes	Estudiantes de secundaria superior de escuelas públicas de todo el país.	INSP & PNUD (2013)
Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)	En 2015, SEMS realizó un estudio de cohorte retrospectivo utilizando datos de una encuesta de directores, docentes y jóvenes en 147 escuelas en 12 estados. 93 % de los directores informaron haber recibido los manuales de Yo No Abandono. El estudio encontró que los estudiantes en las escuelas con manuales tenían un 38 % menos de probabilidad de haber abandonado el año anterior que aquellos en las escuelas sin manuales. Los directores también fueron encuestados sobre qué acciones recomendadas implementaron. En comparación con los estudiantes en las escuelas que no implementaron ninguna acción recomendada, los estudiantes tenían un 81 % menos de probabilidad de haber abandonado en las escuelas donde los directores informaron haber llevado a cabo un conjunto de seis acciones recomendadas. Los hallazgos deben considerarse con cautela ya que el grupo de comparación es muy pequeño y los datos se basaron principalmente en autoinformes de los directores.	Todas las escuelas públicas de secundaria superior reciben el set de manuales.	Todas las escuelas públicas de secundaria superior.	SEP & INSP (2015) SEP (2015) SEP (n.d.)

Continúa →

PAÍS	INICIATIVA	ABORDAJE PRINCIPAL	AÑOS DE OPERACIÓN	DESCRIPCIÓN
Nicaragua	Ayúdame a Llegar	Transporte	2010 a la fecha	Varias fundaciones, incluidas La Fundación Telmex y Claro Nicaragua, donaron 20.000 bicicletas al Ministerio de Educación (MINED) desde el año 2000. Luego, el MINED distribuye las bicicletas a estudiantes y docentes en áreas rurales.
Perú	Niñas con Oportunidades	Campaña de información Educación en salud sexual Tutorías Preparación profesional y para estudios terciarios	2015 a la fecha	CARE Perú trabaja con el gobierno, las escuelas, los padres y los docentes para empoderar a las jóvenes estudiantes en zonas rurales de Perú para completar su educación secundaria. El programa involucra 5 estrategias principales:
Perú	Con secundaria completa ¡sí la haces!	Campaña de información Actividades extracurriculares	2015 a la fecha	Campaña nacional para informar a los jóvenes sobre los beneficios de completar la educación secundaria y fomentar su participación en la escuela. Además de la campaña a través de la comunicación masiva (por ejemplo, redes sociales, prensa local), los estudiantes participantes seleccionan un tema importante en su escuela (por ejemplo, discriminación, violencia) y producen un video, dibujos animados, obra de teatro, murales o entrevista radial que se exhibe en un festival de la comunidad. En 2015, la campaña celebró festivales en las regiones de Ucayali, Amazonas, Piura, Puno y Cusco.
Perú	Qali Warma	Otros (ej., alimentación escolar)	2012 a la fecha	Programa nacional de alimentación escolar que busca mejorar la atención de los estudiantes en clase, asistencia escolar y retención. El programa opera en escuelas públicas de educación preescolar y primaria en todo el país y, desde 2014, en escuelas secundarias de comunidades indígenas de la Amazonía.
Uruguay	Liceos con Tutorías	Tutorías, capacitación docente e incentivos	2008 a la fecha	Liceos con Tutorías tiene como objetivo reducir las tasas de repetición y desvinculación en las escuelas de educación media con altas tasas de fracaso. Dentro de estas escuelas, el programa está dirigido a estudiantes en riesgo. El programa apoya a las escuelas de cuatro maneras: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. fortalecimiento de los equipos pedagógicos a través de coordinadores pedagógicos y tutores;</li> <li>2. fortalecimiento de los servicios psicológicos y de asesoramiento;</li> <li>3. fondos para alimentos, suministros, transporte o uniformes;</li> <li>4. sesiones de tutoría para estudiantes en riesgo seleccionados</li> </ol>
Uruguay	Compromiso Educativo	Becas Tutorías	2011 a la fecha	El programa incluye tres estrategias principales: compromisos educativos, becas, y apoyo entre pares y grupos de tutoría. Los estudiantes en la escuela media superior que son evaluados como de alta necesidad pueden firmar un compromiso aceptando un estándar más alto de desempeño y comportamiento educativo para recibir una beca de aproximadamente \$ 400 en cuatro cuotas, dependiendo del mantenimiento del rendimiento. Otro subconjunto de estudiantes que no son tan vulnerables desde el punto de vista económico pero que tienen un bajo rendimiento académico aún pueden firmar el compromiso para recibir asistencia académica adicional. Para el crédito académico, estudiantes universitarios o estudiantes docentes facilitan grupos de apoyo y tutoría semanales entre los participantes.
Uruguay	Tránsito Educativo	Apoyo a la transición entre ciclos educativos	2011 a la fecha	Tránsito Educativo está diseñado para ayudar a estudiantes en riesgo, a hacer una transición exitosa a de la escuela primaria a la secundaria, al intervenir en tres momentos críticos: el segundo semestre del 6º grado de la escuela primaria, durante las vacaciones de verano y en el primer semestre de la escuela secundaria. La participación en este programa se determina identificando las escuelas con el mayor número de estudiantes en riesgo y luego seleccionando los 50 estudiantes con mayor riesgo en cada escuela. Se desarrolla un equipo de transición en cada escuela, que incluye docentes de primaria y secundaria, para trabajar intensamente con los estudiantes a partir del último semestre de primaria para motivarlos a ellos y sus familias a continuar con la educación secundaria.

IMPLEMENTADOR	EFFECTOS MEDIDOS	ALCANCE	POBLACIÓN OBJETIVO Y ESTRATEGIA DE FOCALIZACIÓN	FUENTE
Ministerio de Educación	N/A	20.000 estudiantes y docentes de zonas rurales.	N/A	"Entrega de bicicletas en Nicaragua busca disminuir deserción escolar" (2013)
CARE Peru	N/A	19 escuelas en las ciudades de Chíncha, Ica y Huaytará, Apurímac donde 4.916 jóvenes participan.	N/A	<a href="http://www.care.org.pe/proyectos/ninas/">http://www.care.org.pe/proyectos/ninas/</a>
Ministerio de Educación	N/A	N/A	N/A	"Minedu: este jueves se lanza campaña nacional 'Con secundaria complete ¡Sí la haces!'" (2015) <a href="http://www.minedu.gob.pe/silahaces/">http://www.minedu.gob.pe/silahaces/</a>
Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS)	Una evaluación de impacto apoyada por el Banco Mundial ha estado en curso desde 2014 y determinará los efectos del programa sobre las condiciones de aprendizaje (por ejemplo, atención, memoria a corto plazo), ingesta de alimentos (por ejemplo, calidad y cantidad) y participación escolar (por ejemplo, inscripción, asistencia y progresión) de estudiantes en el nivel primario.	In 2017, 62.876 escuelas preescolares, primarias y secundarias y 3.627.723 estudiantes en todo el país.	N/A	<a href="http://www.qw.gob.pe/">http://www.qw.gob.pe/</a>
Administración Nacional de Educación Pública	N/A	Liceos con Tutorías opera en más de 100 escuelas de educación media. 19.000 estudiantes son beneficiarios del programa.	Escuelas públicas de educación media con las más altas tasas de repetición y desvinculación escolar	Camacho (2009) Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014) ANEP (2008) Aristimuño (2016)
Ministerio de Educación y Administración Nacional de Educación Pública	Una evaluación combinada de proceso y de impacto de 2011-2012, utilizando <i>propensity score matching</i> encontró grandes efectos estadísticamente significativos positivos de participar en el programa. Los estudiantes participantes tuvieron tasas de aprobación y tasas de pasaje al siguiente ciclo educativo sustancialmente más altas que los no participantes, así como menores tasas de repetición ligadas a las ausencias escolares.	7.000 estudiantes recibieron becas en 2014. En 2013, el programa operó en 80 centros educativos de 15 departamentos del país.	El programa está dirigido a estudiantes que están en situación de vulnerabilidad socioeconómica y que están en riesgo de abandonar la escuela.	INEEd (2014) ANEP (2014b) ANEP & MIDES (2013)
Administración Nacional de Educación Pública y Ministerio de Desarrollo Social. Coordinado por el Consejo Directivo Central e involucra al Consejo de Educación Inicial y Primaria y al Consejo de Educación Secundaria.	Una evaluación combinada de impacto longitudinal y de proceso en 2011-2012 encontró que 94 % de los estudiantes participantes pasaron exitosamente de la escuela primaria a la secundaria. El estudio implicó seguir a los estudiantes durante la duración del programa, incluido un mes de monitoreo diario. Los grupos de control se construyeron sobre la base de características de contexto similares, así como la participación variable en las fases del programa. El componente cualitativo del estudio señaló que los estudiantes participantes mostraron un mayor entusiasmo en asistir a la escuela, llegar puntualmente a la escuela y mejoraron la conducta y el autocontrol y mostraron mejor adaptación al nuevo entorno, las reglas y las expectativas de la escuela secundaria.	El programa está activo en 25 "espacios educativos" en todo el país, cada uno de los cuales está compuesto por al menos cinco escuelas primarias y dos escuelas secundarias. 7500 estudiantes participan en el programa	Las escuelas que tienen las tasas más altas de desvinculación escolar persistente participan en el programa. Todos los estudiantes en estas escuelas participan en algunos elementos del programa, mientras que solo los 50 estudiantes con mayor riesgo participan en otros elementos del programa.	INEEd (2014) DINEM (2013)





