

UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA  
DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

ESTUDIO SOBRE LOS PRINCIPALES  
RESULTADOS Y RECOMENDACIONES DE LA  
INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA EN  
EL EJE DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN A LA  
DESERCIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2015

En revisión editorial

El presente estudio se realizó bajo la coordinación de la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE. El responsable de su elaboración fue el Dr. Esteban Miguel Székely Pardo, Director del Centro de Estudios Educativos y Sociales, y se desarrolló entre septiembre de 2015 y diciembre de 2015 a solicitud del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el marco del Cuarto Convenio Específico de Colaboración al Convenio General INEE/DGAJ/07/09/2015, suscrito entre ambas instituciones.

---

## Índice

---

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>2. El problema del abandono escolar en México.....</b>	<b>3</b>
2.1 Evolución del abandono escolar en la EMS.....	5
2.2 Abandono intracurricular e intercurricular .....	8
2.3 Patrones de abandono escolar en México por entidad federativa.....	9
<b>3. Marco de referencia .....</b>	<b>12</b>
<b>4. Metodología de la revisión, sistematización y análisis de las fuentes relevantes.....</b>	<b>1</b>
<b>5. Hallazgos en la literatura internacional sobre las causas o predictores del abandono escolar en la EMS.....</b>	<b>3</b>
5.1 El abandono escolar desde la perspectiva de los jóvenes .....	3
5.2 Factores individuales y familiares .....	4
5.3 Factores de la comunidad .....	5
5.3.1 Estructura escolar y recursos.....	5
5.3.2 Otros factores escolares .....	6
5.4 Factores macro .....	9
<b>6. Hallazgos en la literatura nacional sobre las causas o predictores del abandono escolar en la EMS.....</b>	<b>10</b>
6.1 El abandono escolar desde la perspectiva de los jóvenes .....	11
6.2 Factores individuales y familiares .....	15
6.3 Factores de la comunidad .....	20
6.3.1 Factores escolares.....	20
6.3.2 Factores comunitarios.....	22
6.4 Factores macro .....	24
<b>7. Caracterización y análisis de las experiencias internacionales relevantes para combatir el abandono escolar en EMS .....</b>	<b>26</b>
7.1 Intervenciones dirigidas a los factores individuales y familiares.....	28
7.1.1 Incentivos financieros.....	28
7.1.2 Campañas informativas sobre los retornos a la educación.....	31
7.2 Intervenciones dirigidas a los factores comunitarios o macro .....	33
7.2.1 Horario extendido.....	34
7.2.2 Expansión de la educación obligatoria .....	35

7.2.3	<i>Gestión escolar</i> .....	36
7.2.4	<i>Construcción de habilidades socioemocionales y programas de apoyo</i> ....	37
7.2.5	<i>Sistemas de alerta temprana</i> .....	43
7.2.6	<i>Reformas curriculares</i> .....	44
7.2.7	<i>Políticas dirigidas a los maestros</i> .....	45
7.2.8	<i>Mercado laboral</i> .....	46
<b>8.</b>	<b>Hallazgos principales</b> .....	<b>49</b>
8.1	Hallazgos de políticas dirigidas a factores individuales y familiares .....	49
8.2	Hallazgos de políticas relacionadas con el sistema educativo .....	49
<b>9.</b>	<b>Caracterización y análisis de las experiencias nacionales relevantes para combatir el abandono escolar en EMS</b> .....	<b>51</b>
9.1	Intervenciones dirigidas a los factores individuales y familiares.....	52
9.1.1	<i>Ingreso del hogar y motivación</i> .....	52
9.1.2	<i>Información</i> .....	54
9.2	Intervenciones dirigidas a los factores comunitarios y macro .....	54
9.2.1	<i>Acceso a la escuela</i> .....	54
9.2.2	<i>Calidad y apoyo de los servicios educativos</i> .....	55
9.3	Hallazgos principales.....	64
<b>10.</b>	<b>Propuesta de directrices para reducir el abandono escolar</b> .....	<b>66</b>
<b>11.</b>	<b>Conclusiones</b> .....	<b>76</b>
<b>12.</b>	<b>Referencias</b> .....	<b>78</b>
<b>Anexo 1.</b>	<b>Causas o predictores que inciden en el abandono escolar</b> .....	<b>85</b>
<b>Anexo 2.</b>	<b>Experiencias para combatir el abandono escolar</b> .....	<b>91</b>
<b>Anexo 3.</b>	<b>Tasa de abandono intracurricular e intercurricular</b> .....	<b>94</b>
<b>Anexo 4.</b>	<b>Gasto nacional en educación</b> .....	<b>95</b>
<b>Anexo 5.</b>	<b>Resultados del Banco de Encuestas de Hogares Comparables del CEES</b> .....	<b>100</b>
<b>Anexo 6.</b>	<b>El abandono escolar desde la perspectiva de los jóvenes</b> .....	<b>102</b>
<b>Anexo 7.</b>	<b>Descripción de las bases de datos</b> .....	<b>106</b>
<b>Anexo 8.</b>	<b>Descripción de los elementos de la ficha para la presentación de la directriz</b> .....	<b>108</b>

## Índice de Tablas

Tabla 1. Tasa de abandono escolar total, intracurricular e intercurricular por nivel o tipo educativo, sexo y grado escolar, México 2012-2013 .....	8
Tabla 2. Indicadores educativos de EMS por entidad federativa, 2013-2014 <sup>1</sup> .....	11
Tabla 3. Intervenciones que inciden en los factores de abandono escolar en EMS .....	2
Tabla 4. Tipo de intervenciones dirigidas .....	26
Tabla 5. Tipo de intervenciones dirigidas a factores que inciden en el abandono escolar en México.....	51
Tabla 6. Hallazgos en la literatura internacional sobre las causas o predictores del abandono escolar .....	85
Tabla 7. Hallazgos sobre las causas o predictores del abandono escolar en México .....	88
Tabla 8. Experiencias nacionales e internacionales relevantes para combatir el abandono escolar .....	91
Tabla 9. Tasa de abandono intracurricular e intercurricular por entidad federativa y sexo, 2012-2013.....	94
Tabla 10. Evolución de gasto nacional en EMS, México 1990-2014 .....	95
Tabla 11. Gasto por alumno por nivel a precios corrientes, México 1990-2014.....	97
Tabla 12. Gasto público por alumno según nivel educativo, México 1994-2014 (precios de 2003).....	98
Tabla 13. Edad oficial para cursar distintos niveles educativos en países de América Latina .....	100
Tabla 14. Porcentaje de jóvenes que asisten a secundaria que pertenecen a los hogares en el 40 por ciento más pobre de la distribución por país .....	101
Tabla 15. Principal causa de abandono identificada por región (% de encuestados que menciona la causa como primera mención) .....	102
Tabla 16. Causas de abandono escolar reportadas por jóvenes de 15-18 años fuera del Sistema Educativo, México 2010.....	104
Tabla 17. Asociación entre abandono escolar para jóvenes en edad de EMS y factores sociales .....	105
Tabla 18. Ficha para la presentación de la directriz .....	108

## Índice de Gráficas

Gráfica 1. Evolución de la tasa de abandono escolar por nivel educativo en México, 1990-2013.....	6
Gráfica 2. Trayectoria escolar promedio de primaria a EMS en México, 1990-2013 .....	7
Gráfica 3. Principal causa de abandono escolar según los jóvenes, México 2011 .....	12
Gráfica 4. Causas de abandono escolar reportadas por jóvenes de 15-18 años fuera del Sistema Educativo, México 2010.....	13

Gráfica 5. Probabilidad estimada de abandonar la EMS asociada a características personales y familiares, México 1984-2014.....	16
Gráfica 6. Prevalencia de riesgos y adicciones en jóvenes en edad de EMS, México 2010 .....	18
Gráfica 7. Gasto por alumno por nivel.....	99

### **Índice de Figuras**

Figura 1. Decisiones de asistencia escolar a lo largo del ciclo de vida.....	13
--	----

En revisión editorial

---

## 1. Introducción

---

En México, los niveles de cobertura educativa a nivel básico son muy similares a los del resto de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Sin embargo, en el nivel de educación media superior (EMS), de acuerdo a datos comparativos a nivel internacional del año 2013, sólo el 53 por ciento de los jóvenes entre 15 y 19 años está inscrito en la escuela, ubicándolo dentro de los tres países miembros y asociados de la OCDE con tasas más bajas.<sup>1</sup>

Las consecuencias del abandono en EMS son múltiples: desde la más evidente de no poder cursar la educación superior que es la que registra los mayores rendimientos económicos, a implicaciones en el mercado laboral relacionadas con menores posibilidades de conseguir empleo, acceso a menores salarios y mayores niveles de informalidad.

El presente estudio hace una revisión, recopilación y análisis de la literatura existente en materia de abandono escolar en la educación media superior (EMS), con especial énfasis en los factores escolares y al interior del sistema educativo, con el objetivo de ofrecer a las autoridades educativas evidencia sólida sobre las causas en las que pueden incidir y los instrumentos más efectivos para hacer frente al fenómeno. El propósito es que este documento sirva como insumo para la discusión y construcción de directrices de política pública en materia de abandono escolar en la EMS.

El resto del documento se divide en nueve secciones. En la Sección 2 se hace un análisis del problema de abandono escolar en la EMS en México. En la Sección 3 se discute el marco conceptual utilizado en el presente documento para abordar la identificación de las causas y predictores del abandono escolar. La Sección 4 presenta la metodología que se usó para la revisión y sistematización de la literatura existente. En las Secciones 5 y 6 se hace una revisión de la literatura internacional y nacional, respectivamente, sobre las causas y predictores del abandono escolar. En las Secciones 7 y 8 se analizan las estrategias implementadas a nivel internacional y nacional, respectivamente, para disminuir el abandono escolar. En la Sección 9 se incluye una propuesta de directrices que las

---

<sup>1</sup> OCDE (2014)

entidades federativas pueden retomar para diseñar sus estrategias contra el abandono escolar en la EMS. Finalmente, en la Sección 10 se presentan las conclusiones.

En revisión editorial

---

## 2. El problema del abandono escolar en México

---

Hoy en día las tasas de cobertura educativa en el nivel básico en México superan el 95 por ciento, nivel similar al observado en países desarrollados. Sin embargo, en el nivel medio superior, México sigue siendo un país con baja tasa de cobertura y logro. Un dato ilustrativo es que de acuerdo a cifras internacionales del año 2013 sólo el 53 por ciento de los jóvenes entre 15 y 19 años estaban inscritos en la escuela. Entre los países miembros y asociados de la OCDE, sólo Colombia (43 por ciento) y China (34 por ciento) presentan tasas más bajas.<sup>2</sup>

Por otro lado, entre la población de 25 a 34 años y de 25 a 64 años, el porcentaje promedio de países de la OCDE de población que no terminó la EMS es de menos de 20 por ciento y menos de 30 por ciento, respectivamente, cifras considerablemente inferiores al 60 y 65 por ciento de México.<sup>3</sup>

En este sentido, el nivel medio superior se ha convertido en un “cuello de botella” para el progreso del sistema educativo en el país, constituyendo un obstáculo para lograr un mayor nivel de desarrollo.

El abandono escolar es especialmente preocupante ya que además de sus efectos sobre la productividad de los recursos humanos, la edad ideal o típica para cursar la EMS en México –que es entre los 15 y 17 años– representa una etapa crítica para la formación de la personalidad, el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, la conformación de patrones de conducta, la adquisición de valores, la formación de capital humano, la consolidación de actitudes de tolerancia hacia la diversidad, el desarrollo de habilidades para pertenecer y trabajar en grupos, y la conformación de la identidad personal, entre otros, los cuales tienen diversas implicaciones sociales.<sup>4</sup> Adicionalmente, a nivel de la comunidad, es una etapa estratégica para desarrollar un sentido de pertenencia e integración social,

---

<sup>2</sup> OCDE (2014)

<sup>3</sup> OCDE (2012)

<sup>4</sup> De acuerdo con Spinks (2003), durante la adolescencia se siguen observando evoluciones importantes en el desarrollo neurológico del cerebro humano. El desarrollo de las capas frontales que determinan la capacidad para planear, la memoria, y la capacidad organizativa para el trabajo, e incluso los cambios de humor, se observan durante estas edades. Como lo discuten con mayor amplitud en Duryea et al. (2003), durante la adolescencia la zona del cerebro que regula la toma de decisiones -el cerebelo- continúa en proceso de desarrollo.

para construir valores de confianza, y para formar conciencia de ciudadanía, todos los cuales redundan en la conformación de un tejido de cohesión social. Sin el soporte, la integración, y la protección adecuada que pueden recibir en el entorno escolar, los jóvenes transitando estas edades estarán expuestos a una serie de riesgos y vulnerabilidades que trastocarán sus posibilidades de desarrollo, y las de la sociedad en su conjunto.<sup>5</sup>

Por otra parte, desde una óptica positiva la EMS es también un área de oportunidad. México cuenta con una “ventana” demográfica de oportunidad por las bajas tasas de dependencia económica –medida como la proporción de menores de 15 y mayores de 65 años como porcentaje de la población económicamente activa– que prevalecerán por alrededor de 20 años más. Si el país logra aprovechar esta circunstancia demográfica al ofrecer una educación de calidad en la edad crítica de la adolescencia, se tendrá un impacto positivo en al menos los siguientes tres ámbitos. El primero es la consolidación de la democracia y la construcción de la ciudadanía. Al integrarse al bachillerato los estudiantes están en las primeras etapas de su adolescencia, pero al egresar a los 18 años, son ciudadanos con derechos y obligaciones. El segundo es la estabilidad y el progreso social. Los jóvenes en edad de cursar el bachillerato y que cuentan con la oportunidad de estar en el sistema educativo generalmente son menos propensos a la violencia, las adicciones y a otros riesgos, que quienes están fuera. El tercero tiene que ver con el desarrollo y la prosperidad. Es en el bachillerato en donde los jóvenes comienzan a perfilar su trayectoria profesional, y en la medida que la educación sea pertinente y de calidad, el país contará con los recursos humanos necesarios para mejorar los niveles de productividad y competitividad en el futuro.

Con el objetivo de hacerle frente a este panorama, a partir del ciclo escolar 2012-2013 se estableció en México la obligatoriedad de la EMS, la cual se deberá hacer de manera gradual y creciente hasta lograr su universalización en el ciclo escolar 2021-2022.<sup>6</sup> En el mediano plazo, se estableció como meta sexenal reducir el abandono escolar a 9 por ciento en el ciclo 2017-2018.

Si bien ha habido un avance en la ampliación de cobertura en los últimos años, como se verá a continuación, aún se está lejos de cumplir la meta. Para poder lograrlo se debe

---

<sup>5</sup> Incluso, con base en Banco Mundial (2007a, 2007b) se puede argumentar (y cuantificarse) que el costo económico de la exclusión de estos grupos poblacionales es significativo incluso si sólo se calcula el valor de los impuestos y actividad económica que generarían de llevar a cabo actividades productivas.

<sup>6</sup> INEE (2011)

incrementar de manera significativa la oferta educativa y el financiamiento. Sin embargo, como lo señala el INEE (2015), el gasto educativo en los últimos años no presenta variaciones importantes como se hubiera esperado ante la aprobación de la obligatoriedad de la EMS.<sup>7</sup>

## **2.1 Evolución del abandono escolar en la EMS**

A pesar de que en México se han llevado a cabo progresos importantes en materia de cobertura educativa en las últimas décadas, el tema de la permanencia en la educación media superior es aún un reto. En los últimos 20 años se ha observado una expansión significativa en la ampliación de la cobertura en EMS; sin embargo, las mayores tasas de abandono escolar del sistema educativo continúan registrándose en este nivel.<sup>8</sup>

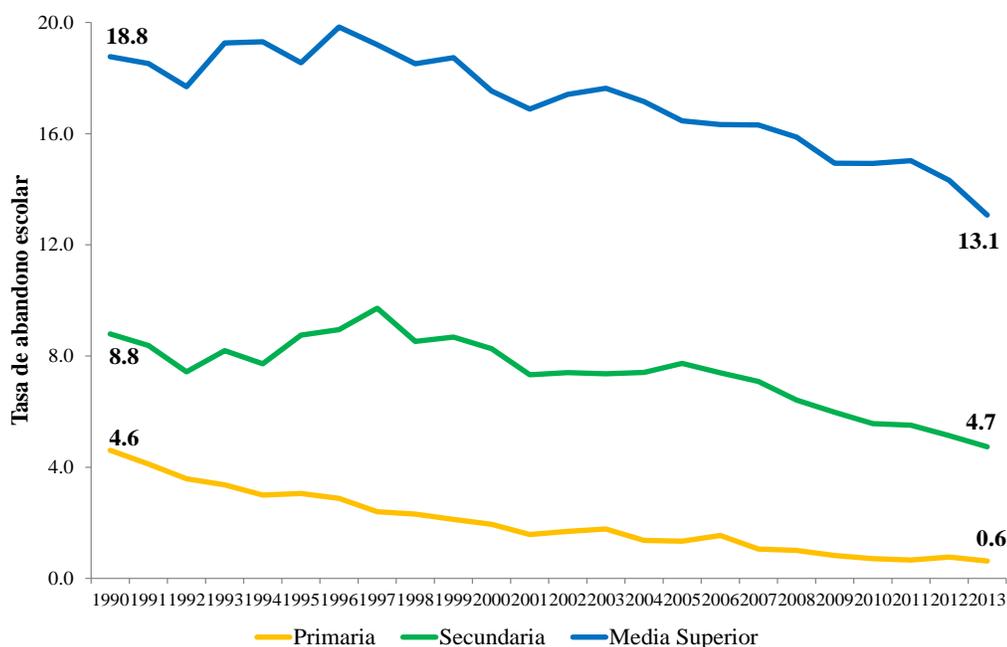
La Gráfica 1 presenta la evolución de las tasas de abandono anual por nivel educativo entre 1990 y 2013. Durante este periodo el abandono escolar en el nivel básico ha disminuido de manera drástica ya que en primaria prácticamente desapareció mientras que en secundaria es menos de 5 por ciento. En cambio, en el nivel de EMS, a pesar de la reducción de casi seis puntos porcentuales durante estos 20 años, la tasa de abandono escolar en 2013 fue casi de 13.1 por ciento, muy por encima de los niveles presentados en educación básica.

---

<sup>7</sup> En el Anexo 4 se puede consultar la información referente al gasto en educación.

<sup>8</sup> Cálculos realizados a partir de los indicadores educativos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE). Es importante notar que estas cifras de cobertura se refieren a la tasa bruta, que se obtiene dividiendo a la matrícula total registrada en cada nivel entre el número total de personas en el grupo de edad de referencia en cada caso.

**Gráfica 1. Evolución de la tasa de abandono escolar por nivel educativo en México, 1990-2013**



Nota: las cifras de 2013 son estimaciones.

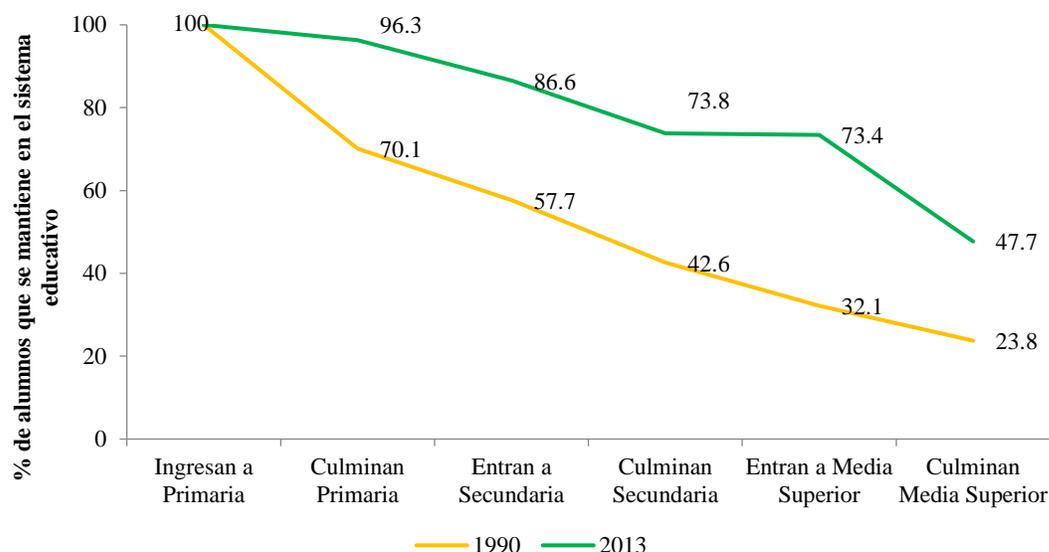
Fuente: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE)

En la Gráfica 2 se presentan las implicaciones de estos diferenciales al ir siguiendo la trayectoria de un individuo típico a lo largo del sistema educativo, tomando en cuenta las tasas de absorción, terminación y abandono de cada uno de los niveles de la cadena educativa. Utilizando los indicadores educativos estimados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para el año 2013 el ciclo inicia tomando en cuenta que prácticamente el 100 por ciento de las niñas y niños en edad de ingresar a primaria, se registra en este nivel.<sup>9</sup> Sin embargo, durante los 6 años de este ciclo abandona el 3.7 por ciento, y lo culmina el 96.3 por ciento. Es decir, de cada 100 niños que originalmente entraron, prevalecen 96.3 al terminar los primeros 6 años de estudio. La tasa de absorción hacia secundaria es de 89.9 por ciento, lo que significa que de los 96.3 alumnos que culminaron primaria, prácticamente 86.6 continúan. De ellos, 85.2 por ciento culmina la secundaria, lo que resulta en la permanencia de 73.8 de cada 100 alumnos originales. La tasa de absorción a la EMS es de 99.5 por ciento; es decir, de los 73.7 alumnos que continuaban, se inscriben alrededor

<sup>9</sup> Los indicadores de 2013 son estimaciones.

de 73.4. No obstante, el alto abandono en la EMS tiene como resultado que solamente 47.7 de los 73.4 alumnos originales culminen este nivel – la eficiencia terminal es de 65.0 por ciento.

**Gráfica 2. Trayectoria escolar promedio de primaria a EMS en México, 1990-2013**



Fuente: estimaciones propias con base en el SNIEE y en SEP (2012).

La Gráfica 2 también permite comparar la dinámica observada en 1990. En ese año, la reducción en la población a lo largo del sistema educativo era todavía mayor. Del total de alumnos que ingresaba a primaria, solamente 23.8 por ciento culminaba la EMS. La diferencia es que las tasas de absorción y terminación a lo largo de todo el ciclo eran menores con respecto a 2013. En primaria, en lugar de culminar 96.8 por ciento lo hacía sólo el 68.7 por ciento, y la tasa de absorción a la secundaria era casi 15 puntos porcentuales menos. Solo el 82.3 por ciento de los que entraba a la secundaria la culminaban, y 75.4 por ciento de ellos accedía a la EMS.

El fenómeno más sobresaliente para los fines del presente análisis, sin embargo, es que, en 1990, entre el punto de entrada a la EMS y de culminación, desertaban prácticamente 8.4 de cada 100 que habían ingresado a la primaria, mientras que, en 2013, 25.7 de cada 100 alumnos originales abandonó la escuela durante la misma transición. Esto es consecuencia, por un lado, de que un mayor número de alumnos logró acceder a la EMS

debido a la mayor terminación de secundaria como ya se comentó, pero también refleja claramente que la EMS no evolucionó al mismo ritmo, y en ese sentido se ha convertido en un cuello de botella para el sistema educativo nacional.

## 2.2 Abandono intracurricular e intercurricular

El abandono escolar tiene dos componentes: los estudiantes que dejan la escuela durante el ciclo escolar (abandono intracurricular) y los estudiantes que abandonan sus estudios entre dos ciclos escolares consecutivos (abandono intercurricular). Analizar el fenómeno desde esta perspectiva permite focalizar los esfuerzos en dónde es necesario intervenir para prevenir o abatirlo.<sup>10</sup>

Como se observa en el Cuadro 1, es durante el transcurso escolar y no entre ciclos escolares donde se da en mayor medida el abandono. De hecho, en el ciclo escolar 2012-2013, el abandono intracurricular representó el 62.2 por ciento del abandono total.<sup>11</sup>

**Tabla 1. Tasa de abandono escolar total, intracurricular e intercurricular por nivel o tipo educativo, sexo y grado escolar, México 2012-2013**

	Total	1°	2°	3°
<b>Abandono total</b>				
Hombres	16.3	26.1	16.8	-0.6
Mujeres	12.3	21.2	14.3	-3.4
Total	14.3	23.7	15.5	-2
<b>Abandono intracurricular</b>				
Hombres	10.2	14.4	8.6	5
Mujeres	7.7	10.5	7	4.3
Total	8.9	12.5	7.8	4.6
<b>Abandono intercurricular</b>				
Hombres	6.2	11.6	8.2	-5.6
Mujeres	4.6	10.8	7.3	-7.8
Total	5.4	11.2	7.7	-6.7

Fuente: INEE (2015)

Nota: la suma de los totales puede no coincidir por razones de redondeo.

<sup>10</sup> SEP (2012)

<sup>11</sup> En el Anexo 3 se pueden consultar las tasas desagregadas a nivel entidad federativa.

El abandono se da sobre todo durante el primer año de la EMS y de acuerdo a los datos, los hombres son más susceptibles de abandonar sus estudios. Cabe destacar que durante la EMS conforme se avanza de grado la tasa de abandono disminuye e incluso en el tercer año se revierte y se logran reinsertar jóvenes.

### **2.3 Patrones de abandono escolar en México por entidad federativa<sup>12</sup>**

Al analizar los datos a nivel entidad federativa durante el ciclo escolar 2013-2014 se identifican distintos patrones en el comportamiento de los indicadores de cobertura, absorción y abandono escolar en EMS. De acuerdo con su tendencia, estos se clasificaron en cuatro categorías: abandono en edad temprana, abandono en transición, mayor abandono durante la EMS y menor abandono durante la EMS (ver Cuadro 2).

En el primer grupo están las entidades que presentan mayor “abandono en etapa temprana” antes incluso de llegar al nivel medio superior. En estas entidades existe una baja cobertura en EMS ya que en promedio registran una cobertura de 64.8 por ciento, muy por debajo del promedio nacional de 69.4 por ciento. En gran parte esto se debe a la baja cobertura en secundaria por lo que un menor porcentaje de jóvenes cuenta con los requisitos académicos necesarios para acceder a la EMS. El promedio de cobertura en secundaria es de 92.6 por ciento, por debajo de la tasa nacional de 97.1 por ciento. Asimismo, en estas entidades se observan tasas de absorción relativamente altas y niveles de abandono en EMS similares al resto de las entidades. En este grupo se incluyen los estados de Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo y Tamaulipas.

En el segundo grupo clasificamos a las entidades que se caracterizan por mayor “abandono en transición”. Estas entidades presentan mayor porcentaje de abandono del sistema educativo en el tránsito entre el término de secundaria y el ingreso a la EMS. Estas entidades presentan tasas relativamente bajas de abandono, además de una cobertura baja en EMS por las bajas tasas de absorción entre secundaria y este nivel. Por ejemplo, la tasa de cobertura en EMS fue de 67.4 por ciento en promedio en este grupo, dos puntos porcentuales por debajo del promedio nacional, mientras que la de absorción es de 98.3

---

<sup>12</sup> Esta sección se basa en Bentaouet-Kattan y Székely (2013)

por ciento, muy por debajo del promedio nacional de 105.6 por ciento. En este grupo se incluyen las entidades de Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Nayarit, Sonora, Veracruz y Zacatecas.

El tercer grupo lo componen las entidades que se caracterizan por mayor “abandono durante” la EMS ya que la tasa de abandono promedio para este grupo es de 16.1 por ciento, tres puntos porcentuales por arriba del promedio nacional. Estas entidades registran tasas altas de cobertura en secundaria y de absorción a la EMS, pero cuentan con las tasas más altas de abandono escolar durante el nivel. En este grupo se incluyen las entidades de Baja California, Campeche, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Durango, Hidalgo, Morelos, Nuevo León, Tlaxcala y Yucatán.

Finalmente, en el cuarto grupo están las entidades que registran “menor abandono”. El promedio del grupo fue de 10.6 por ciento -casi tres puntos porcentuales por debajo del promedio nacional. Asimismo, las entidades que componen este grupo se caracterizan por tasas altas de absorción y cobertura, tanto en secundaria como en EMS. Clasificamos en esta categoría a las entidades de Baja California Sur, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa y Tabasco.

En resumen, la existencia de distintos perfiles de abandono a nivel entidad federativa sugiere que para hacerle frente al fenómeno es necesario conocer las causas y las circunstancias que llevan a los jóvenes a abandonar sus estudios en distintas etapas del ciclo educativo. Por ejemplo, las causas que orillan al abandono temprano pudieran ser distintas a las que llevan a abandonar los estudios durante la EMS. Esto es importante para poder diseñar estrategias efectivas de acuerdo con el contexto y las causas identificadas.

Tabla 2. Indicadores educativos de EMS por entidad federativa, 2013-2014<sup>1</sup>

Categoría	Entidad federativa	Cobertura Secundaria <sup>2</sup>	Absorción	Abandono escolar	Cobertura EMS <sup>2</sup>
En etapa temprana	Chiapas	86.8	102.3	17.1	67.1
	Chihuahua	92.8	112.6	17.2	70.0
	Guerrero	91.4	88.7	15.3	55.8
	Michoacán	90.2	111.9	11.2	64.5
	Oaxaca	90.7	92.5	14.3	57.4
	Querétaro	102.6	107.3	13.1	65.1
	Quintana Roo	91.9	109.1	8.5	71.2
	Tamaulipas	94.6	104.6	12.9	67.6
	<i>Promedio</i>	92.6	103.6	13.7	64.8
En transición	Aguascalientes	97.4	93.9	12.3	69.0
	Guanajuato	94.3	100.0	15.7	59.2
	Jalisco	97.5	92.2	2.9	67.5
	México	96.2	93.7	15.5	62.4
	Nayarit	97.3	103.7	3.8	76.6
	Sonora	105.3	98.8	15.2	70.7
	Veracruz	96.1	102.1	8.2	68.9
	Zacatecas	101.2	102.0	11.2	64.7
	<i>Promedio</i>	98.2	98.3	10.6	67.4
Durante	Baja California	103.4	112.1	19.6	70.4
	Campeche	93.6	110.6	15.0	66.3
	Coahuila	94.0	117.6	19.1	63.5
	Colima	88.4	130.4	10.9	73.2
	Distrito Federal	120.0	145.7	12.2	109.8
	Durango	91.8	124.0	18.7	75.2
	Hidalgo	101.3	98.0	16.8	72.6
	Morelos	103.1	109.1	20.3	71.5
	Nuevo León	102.8	110.6	18.5	64.7
	Tlaxcala	98.9	99.6	13.2	73.0
	Yucatán	96.4	123.0	12.9	70.1
	<i>Promedio</i>	99.4	116.4	16.1	73.7
Menor abandono	Baja California Sur	95.3	109.4	11.7	76.3
	Puebla	93.6	104.9	10.2	71.5
	San Luis Potosí	96.8	98.0	10.9	64.3
	Sinaloa	89.5	115.0	7.9	82.3
	Tabasco	100.2	106.5	12.5	74.1
	<i>Promedio</i>	95.1	106.8	10.6	73.7
<i>Nacional</i>		97.1	105.6	13.1	69.4

<sup>1</sup> Cifras estimadas para los indicadores de abandono escolar.

<sup>2</sup> Para los cálculos se utilizaron, proyecciones de población a mitad de año, CONAPO 2013.

Fuente: elaboración propia en el SNIEE.

---

### 3. Marco de referencia

---

Para poder recopilar evidencia sólida sobre las causas y los instrumentos más efectivos para disminuir el abandono escolar en la EMS, es necesario contar con un marco de referencia bajo el cual se analicen los factores que intervienen en la decisión de invertir en educación, y que en buena medida determinan el momento en el ciclo educativo en el que se decide abandonar la escuela -por ejemplo el abandono temprano en comparación con el abandono durante la EMS como se describe en la Sección anterior.

Esta sección propone un marco conceptual tomando como referencia el desarrollado por Behrman, de Hoyos y Székely (2014), el cual toma como punto de partida la teoría de capital humano propuesta por Becker (1967), en la que se analiza la lógica económica de invertir en educación ante diferentes circunstancias.

Desde el punto de vista económico las decisiones con respecto a la inversión en educación son un balance entre los costos esperados de seguir invirtiendo en educación y los beneficios esperados de contar con mayor escolaridad. Por un lado, el beneficio marginal de asistir a la escuela disminuye a medida que los años de escolaridad se acumulan debido a la presencia de rendimientos marginales decrecientes en las habilidades fijas y en el acervo de capital humano acumulado en periodos anteriores. Por otro lado, el costo marginal esperado de permanecer en la escuela aumenta con la edad debido al incremento en el costo de oportunidad en el uso del tiempo debido a que a partir de cierta edad, los jóvenes cuentan con la opción de ingresar al mercado laboral, llevar a cabo actividades productivas o realizar tareas del hogar.<sup>13</sup>

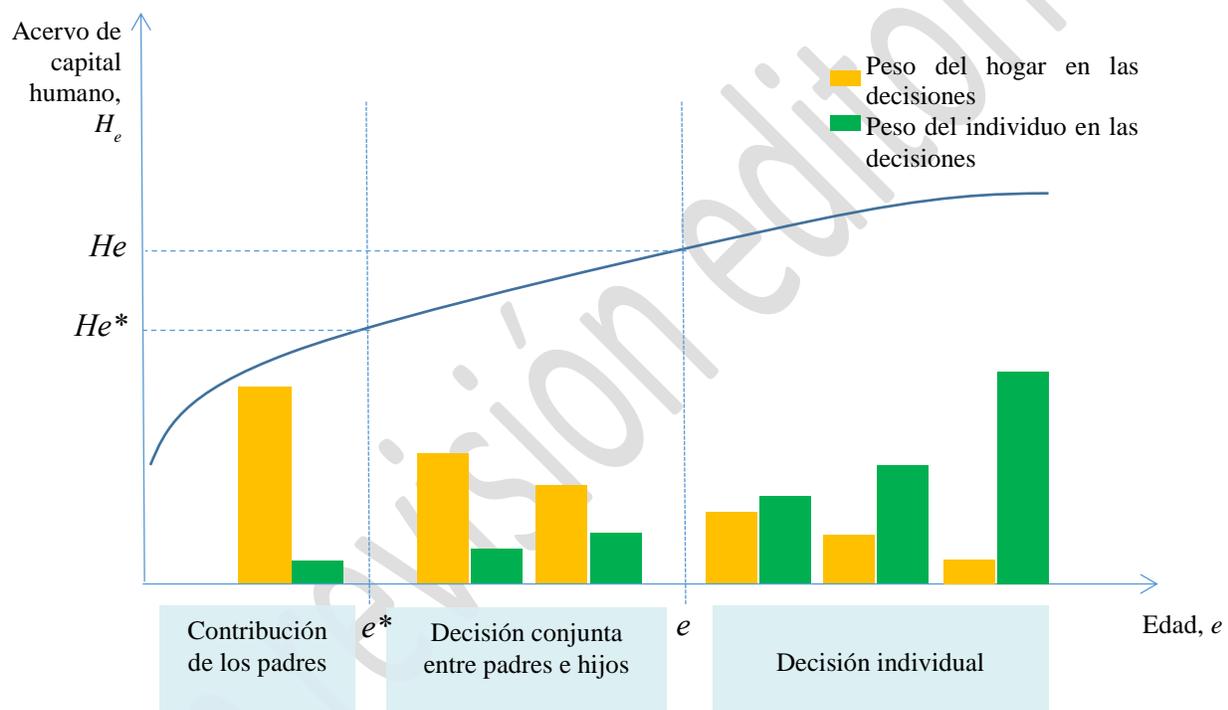
Asimismo, a lo largo del ciclo de la vida el peso relativo que tienen los distintos miembros del hogar en la toma de las decisiones de asistencia escolar se va modificando. Como se observa en el Diagrama 1, a la edad temprana, antes de  $e^*$ , asistir a la escuela es una decisión que depende de los padres ya que ellos son los que la financian. Por lo tanto, los recursos económicos del hogar influyen de manera importante en la decisión. Para tomar una decisión, se esperaría que a su vez la disponibilidad de recursos interactuara con la información disponible sobre las características personales de aquéllos que se encuentran

---

<sup>13</sup> En México la edad legal para trabajar es 15 años, sin embargo, puede haber oportunidades laborales a edades más tempranas, en especial en las zonas más rurales.

en edad escolar. A partir de  $e^*$ , los jóvenes transitan hacia una edad en la que participar en el mercado laboral se vuelve una opción y el costo de oportunidad de asistir a la escuela comienza a ser relevante y de manera creciente. Durante esta etapa también se modifica el proceso de toma de decisiones dentro del hogar por lo que son los jóvenes en coordinación con los padres quienes toman la decisión de asistir o no a la escuela, trabajar, hacer ambos, o ninguna. Finalmente, a partir de  $\bar{e}$ , la decisión de seguir estudiando es más una decisión individual.

**Figura 1. Decisiones de asistencia escolar a lo largo del ciclo de vida**



Fuente: Behrman, de Hoyos y Székely (2014)

En este sentido, es importante analizar cuáles son las causas que afectan el beneficio y el costo marginal de invertir en permanecer en la EMS, por el lado de la oferta y la demanda educativa. Siguiendo con la argumentación la percepción de los beneficios y costos

esperados dependen de distintos factores, los cuales clasifican en tres categorías: i) individuales y familiares, ii) de la comunidad y iii) los macro o agregados.<sup>14</sup>

Es importante resaltar que, para fines del presente estudio, los factores individuales y familiares, así como los macro se toman como exógenos ya que no dependen de las transformaciones al interior de la escuela y/o del sistema educativo.

Los *factores individuales y familiares* se relacionan con las características del hogar que influyen en el comportamiento individual. Por el lado de la oferta educativa, la ubicación del hogar es relevante ya que puede determinar el acceso físico a los servicios educativos. Por ejemplo, el vivir en una localidad aislada disminuye la probabilidad de tener acceso a EMS.

Por el lado de la demanda, las características personales y familiares intervienen de manera importante en el acceso a la educación. Las características personales incluyen las características biológicas como el género, la etnicidad y el acervo de capital humano, así como las capacidades cognitivas, las de personalidad, las psicológicas y las de comportamiento, además del estado nutricional. Estas últimas se determinan primordialmente en las edades más tempranas.

Las características familiares se refieren al contexto inmediato del hogar, el cual influencia de manera determinante en el desarrollo psicológico, las habilidades cognitivas, la personalidad, las habilidades sociales, etc. de sus miembros. En particular, los miembros de la familia pueden jugar un papel crítico al asegurar un entorno protector para evitar riesgos externos, pero también pueden ser una fuente de riesgo si se presentan dentro del hogar situaciones de violencia, abuso, o discriminación. En cuanto al acceso a los recursos para financiar la educación, la pobreza de la familia suele ser el factor clave de riesgo. Otras variables relacionadas son la estructura del hogar y el tamaño, la disponibilidad de servicios básicos (por ejemplo, agua y electricidad), las tradiciones familiares y las condiciones socioeconómicas.

Los *factores de la comunidad* se refieren al acceso y calidad de los servicios de educación, salud, protección, infraestructura, seguridad, los cuales determinan el contexto en el que se desenvuelven las personas. La precariedad o carencia de estos servicios, incluyendo la

---

<sup>14</sup> El resto de la sección se sustenta en Székely (2013).

calidad educativa, es un factor de riesgo en sí mismo, y además puede ser un detonante de la exposición a otras vulnerabilidades.

Por ejemplo, la falta de oferta de EMS a nivel local puede aumentar considerablemente el costo de ir a la escuela por los costos de traslado lo que podría incrementar el riesgo de abandono. Del mismo modo, la baja calidad educativa, la falta de material escolar y los contenidos con los que los estudiantes no se sienten identificados pueden ser un obstáculo para la escolarización ya que pueden generar falta de interés entre los adolescentes. Incluso la falta de mecanismos de participación en las actividades escolares debido a la dinámica interna de cada centro educativo puede ser relevante. Otros servicios clave son la disponibilidad de servicios de salud y de infraestructura comunitaria, el entorno físico de la escuela, y el acceso a tecnología que facilite opciones de educación alternativa.

Por el lado de la demanda, los patrones culturales, los elementos de organización comunitaria y las condiciones del mercado de trabajo local influyen en la decisión de asistir a la escuela. En particular, las oportunidades locales de empleo, la demanda de competencias, y el acceso a actividades productivas pueden ser factores determinantes por su influencia en el costo de oportunidad de asistir a la escuela.

Los *factores macro* se refieren al contexto y las instituciones que afectan a la sociedad en su conjunto y son factores que no se ven afectados por acciones individuales, sino del colectivo. Por el lado de la oferta, estos incluyen elementos de la política de educación (por ejemplo, la disponibilidad de becas u otros elementos de apoyo para reducir los costos privados de asistir a la escuela), las condiciones macroeconómicas, la inestabilidad económica, la desigualdad de oportunidades, la disponibilidad de crédito, el Estado de Derecho y los patrones culturales globales, entre otros.

A la hora de tomar la decisión de asistir a la escuela los factores personales y familiares interactúan con los de la comunidad y los macro. Por ejemplo, si se percibe un incremento en la calidad de la educación derivada de una mejora en las políticas escolares o en el material educativo, la decisión de invertir en educación se puede alterar de manera favorable.

En resumen, el marco conceptual discutido ilustra como las decisiones con respecto a la inversión en educación son un balance entre los costos esperados de seguir invirtiendo en educación y los beneficios esperados de contar con mayor escolaridad. Esto permite identificar con mayor eficacia las posibles áreas de intervención que modifiquen los costos y beneficios marginales de asistir a la escuela para así prevenir el abandono escolar en la EMS.

En revisión editorial

---

#### **4. Metodología de la revisión, sistematización y análisis de las fuentes relevantes**

---

El objetivo del presente documento es recopilar, sistematizar y analizar la literatura especializada en materia de abandono escolar en educación media superior en México y otros países, así como de experiencias de intervención pública relevantes, con el propósito de contar con evidencias sólidas sobre sus causas y las formas más exitosas para combatirlas, con especial énfasis en los factores escolares y al interior del sistema educativo. Se busca que este conocimiento sirva de insumo para la discusión y la construcción de directrices de política pública en la materia.

Para cumplir con el objetivo planteado, en esta sección se describe la metodología que se llevó a cabo para revisar, sistematizar y analizar las fuentes relevantes.

Se realizó una revisión de la literatura disponible con base en el marco conceptual descrito en la sección anterior para identificar las causas o predictores del abandono escolar. Los hallazgos se seleccionaron con base en los siguientes criterios:

- Los hallazgos se basan en evidencia, por ejemplo, provienen de encuestas de hogares y censos educativos, estudios rigurosos, o evaluaciones.
- Los hallazgos se basan en información reciente, esto es, estudios publicados a partir del año 2000.

Los hallazgos que cumplen con los criterios anteriores se clasificaron con base en las tres categorías definidas en el marco conceptual: personal-familiar, de la comunidad (escolar) y macro (social).

Asimismo, se recopiló información sobre programas y estrategias relevantes de prevención e intervención contra el abandono escolar en la EMS. Éstas se seleccionaron con base en los siguientes criterios:

- La intervención tiene como fin, propósito u objetivo central la prevención del abandono escolar en la EMS ya sea mediante el aumento de la asistencia escolar, la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje, la promoción del desarrollo de la autoestima del estudiante, el apoyo a los estudiantes para hacerle

frente a los factores que contribuyen al abandono escolar, así como la mejora de las instituciones educativas.

- Se cuenta con información sistematizada sobre el problema que pretende atender, los objetivos de la intervención, el tipo de intervención, población objetivo, bienes y servicios otorgados, así como los actores relevantes.
- La intervención cuenta con indicadores que miden el avance en el cumplimiento de sus metas y/o ha sido evaluada por un agente externo, de preferencia.
- De preferencia, las intervenciones se debieron haber llevado a cabo a partir del año 2000.

Una vez identificadas las intervenciones, se analizó la información existente sobre su operación, resultados, e impacto. Para algunas de las intervenciones no se encontró evidencia disponible sobre su impacto o resultados, pero se incluye si se considera de interés del estudio – de hecho, como lo señalan Almeida et al. (2015) la evidencia sobre el impacto de distintas intervenciones para reducir abandono escolar al nivel medio superior, es aún incipiente debido a que históricamente el interés se ha enfocado en el nivel básico.

Finalmente, las intervenciones se clasificaron de acuerdo con los factores en los que se busca incidir. En el Cuadro 3 se presenta un ejemplo.

**Tabla 3. Intervenciones que inciden en los factores de abandono escolar en EMS**

Categoría	Factor que incide en el abandono escolar	Intervención
Personal-familiar	Factor 1	Intervención 1
De la comunidad (escolar)	Factor 2	Intervención 2
Macro (social)	Factor 2	Intervención 3

Fuente: elaboración propia con base en Székely (2014)

## **5. Hallazgos en la literatura internacional sobre las causas o predictores del abandono escolar en la EMS**

Como se argumenta en la Sección 3, en la decisión de abandonar la escuela intervienen múltiples factores, los cuales además varían en distintos momentos del ciclo de vida. Esta sección analiza la evidencia con respecto a las distintas causas o predictores del abandono escolar a nivel internacional, con especial énfasis en los factores escolares y al interior del sistema educativo. La discusión se basa en el análisis estadístico de las encuestas pertenecientes al Banco de Encuestas de Hogares Comparables de América Latina compilado por el Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES) y se complementa con evidencia de la literatura internacional.

En el Anexo 1 se puede consultar una síntesis de las causas que se describen a continuación clasificadas por país y tipo.

### **5.1 El abandono escolar desde la perspectiva de los jóvenes**

De acuerdo con el estudio de Alfonso et al. (2013), la calidad y relevancia de los servicios educativos está significativamente asociada con la decisión de abandonar los estudios. Con datos de ocho países de AL, los autores encuentran que la principal causa para 32.2 por ciento de los jóvenes que abandonaron la EMS es que la escuela no les interesaba o no les aportaba elementos útiles o de calidad. Incluso destaca que en seis de los ocho países analizados el desinterés y apreciación de falta de relevancia de la escuela se identifica como primera causa de abandono, con más de 40 por ciento de jóvenes reportándola como explicación principal en Costa Rica y República Dominicana. Incluso en Guatemala y Paraguay en donde ésta no fue identificada como la primera causa de abandono, sigue siendo la segunda, con porcentajes considerables.<sup>15</sup>

La segunda causa de abandono reportada por los jóvenes es su situación económica: 22.7 por ciento de los encuestados manifestó que la falta de recursos era el principal obstáculo para continuar en el sistema educativo. La tercera causa son las obligaciones del hogar, el embarazo y el cuidado de los hijos, con 19 por ciento. La cuarta causa reportada –con 14.5

---

<sup>15</sup> Los países para los que los autores ofrecen información son Bolivia, Costa Rica, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, República Dominicana, y Paraguay.

por ciento de menciones como principal elemento- son las obligaciones laborales. Destaca además el hecho de que sólo 4 por ciento declara que no está en la EMS por falta de acceso al servicio.

## 5.2 Factores individuales y familiares

En las últimas décadas ha habido un incremento en cobertura en primaria y secundaria en AL. Según Bentaouet-Kattan y Székely (2015) este incremento en las tasas de retención y en la eficiencia terminal ha implicado mayores tasas de abandono en la EMS por el bajo perfil socioeconómico de las nuevas generaciones. Por un lado, esto ha generado una mayor demanda por servicios en la EMS. Por otro lado, al existir una correlación positiva entre el ingreso del hogar y la asistencia escolar, el aumento en cobertura necesariamente implica que los jóvenes que están ingresando al sistema educativo cuentan, en promedio, con un nivel socioeconómico inferior al de los que ya se encontraban en la escuela. Los jóvenes con niveles socioeconómicos más bajos son generalmente más vulnerables y propensos al abandono lo que puede explicar las tasas altas de abandono escolar.

En promedio, del 2000 al 2010 en AL, la participación de los jóvenes pertenecientes al 40 por ciento de los hogares más pobres en secundaria se incrementó en 12 por ciento. Por ejemplo, Colombia, República Dominicana, Chile y México cuentan con porcentajes considerables de aumento de población vulnerable en el sistema educativo, de 16, 19, 30 y 17 por ciento, respectivamente.<sup>16</sup>

Otro factor familiar que incide en el abandono escolar que se vincula al nivel socioeconómico del hogar es la educación de los padres. Estudios realizados en Finlandia y Estados Unidos muestran que existe una relación entre la educación de los padres y la tasa de terminación.<sup>17</sup> En Suecia, por ejemplo, los estudiantes con padres con mayor nivel educativo son más propensos a terminar la EMS.<sup>18</sup> En Holanda, cada año de educación adicional de los padres disminuye la tasa de abandono de los hijos en 7 por ciento.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Cálculos a partir de la base de datos de encuestas de hogares del CEES. En el Anexo 5 se puede consultar los resultados a nivel país.

<sup>17</sup> Lyche (2010)

<sup>18</sup> Swedish National Agency for Education (2008)

<sup>19</sup> Traag y van der Velden (2008)

Asimismo, la evidencia sugiere que la estructura familiar también influye en la decisión de seguir estudiando. Los jóvenes que viven en hogares biparentales tienen tasas de abandono más bajas y tasas de terminación más altas que aquellos que viven en hogares uniparentales.<sup>20</sup>

En cuanto a los factores individuales, mediante una revisión de literatura Rumberger y Lim (2008) encontraron que el uso de drogas y alcohol durante la secundaria está correlacionado con tasas más altas de abandono escolar al igual que el embarazo adolescente. En Estados Unidos Bridgeland et al. (2006) entrevistaron a personas que abandonaron sus estudios y encontraron que aproximadamente uno de cada tres entrevistados reportó que dejó sus estudios a causa de la maternidad.

Con respecto a las características demográficas, ser parte de una minoría también tiene un efecto significativo en la tasa de abandono.<sup>21</sup> Por ejemplo, en Australia la población indígena tiene una tasa de terminación mucho más baja que la población no indígena.<sup>22</sup> En Estados Unidos las tasas de abandono escolar son mayores para los afroamericanos e hispanos.<sup>23</sup>

En resumen, la evidencia permite identificar una asociación importante entre algunas características personales, económicas y del hogar, y la probabilidad de abandono.

### **5.3 Factores de la comunidad<sup>24</sup>**

El contexto social inmediato en el que se desenvuelven los jóvenes también influye en sus posibilidades y la decisión de permanecer en el sistema educativo. Los factores de la comunidad abarcan más allá de los factores escolares; sin embargo, el presente estudio se enfoca principalmente en los factores escolares, los cuales pueden ser divididos en la estructura escolar y recursos, y otros factores escolares.

#### **5.3.1 Estructura escolar y recursos**

---

<sup>20</sup> Rumberger y Lim (2008)

<sup>21</sup> Lyche (2010)

<sup>22</sup> Lamb et al. (2004)

<sup>23</sup> Murnane (2013)

<sup>24</sup> Parte de la sección se basa en la revisión de literatura realizada por Lyche (2010)

Como se mencionó anteriormente, el incremento en cobertura del sistema educativo en AL ha generado un aumento progresivo en la demanda de servicios en EM. Según di Gropello (2006), el costo promedio por estudiante en AL a nivel secundaria es 41 por ciento mayor que el costo por estudiante en primaria.

La capacidad de absorción depende de la capacidad de los países para expandir la oferta de EM. En el corto plazo, una respuesta pudiera ser incrementar el número de estudiantes por salón y usar la infraestructura ya existente. Aunque inicialmente esto permitiría incrementar la matrícula, salones más grandes pueden reducir la calidad educativa e impactar de manera negativa los retornos a la educación, lo que eventualmente reduciría las tasas de terminación.<sup>2526</sup>

### 5.3.2 Otros factores escolares

Retomando los resultados encontrados por Alfonso et al. (2013), el principal motivo por el que los jóvenes en AL abandonan sus estudios es porque la escuela no les interesaba o no les aportaba elementos útiles o de calidad. Asimismo, diversos estudios han documentado la influencia de factores escolares sobre la calidad educativa y sobre los incentivos que se generan para permanecer en el sistema educativo.

Un ejemplo del rezago en la calidad educativa en AL son los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), el cual mide las competencias de los jóvenes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencia en 65 sistemas educativos. Desde su primera aplicación en el 2000, los países latinoamericanos ocuparon las últimas posiciones. En 2012, los ocho países de AL (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) que participaron en la prueba se ubicaron entre los 15 países con el desempeño más bajo.<sup>27</sup>

Mediante una revisión de bibliografía, Rumberger y Lim (2008) encontraron que el desempeño académico tiene un efecto significativo en la probabilidad de abandonar la EMS. Asimismo, observaron que repetir un año tiene un impacto negativo en la tasa de

---

<sup>25</sup> Bentaouet-Kattan y Székely (2015)

<sup>26</sup> Angrist y Lavy (1999) y Krueger (1999) encontraron evidencia sobre el efecto negativo que tiene el tamaño del salón de clases en el logro escolar; sin embargo, esto es un tema controvertido de acuerdo con Hanushek (1995), Kremer (1995), Hanushek y Woessmann (2010).

<sup>27</sup> OECD (2014)

abandono, además de que los estudiantes de mayor edad tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela que sus compañeros más jóvenes.

En un estudio sobre AL realizado por la UNESCO con datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) se encontró que si bien existen diferencias entre los países de la región, hay un grupo de factores que consistentemente predicen el rendimiento académico, tales como: clima escolar, gestión del director, desempeño y satisfacción docente, y recursos materiales que apoyan el aprendizaje (computadoras disponibles, infraestructura y servicios básicos).<sup>28</sup>

En cuanto a la pertinencia del modelo educativo, la evidencia sugiere que el mercado laboral está demandando habilidades distintas a las que genera el sistema educativo. Mientras que hoy en día las empresas buscan personas con habilidades socioemocionales y pensamiento crítico, el modelo educativo sigue privilegiando la memorización de datos y hechos más que en el desarrollo de capacidades de pensamiento reflexivo y analítico.<sup>29</sup>

Otro factor relacionado con la pertinencia y relevancia del modelo educativo es la falta de motivación por parte de los jóvenes. En las encuestas realizadas por Bridgeland et al. (2006) en Estados Unidos, se observó que el 35 por ciento de los entrevistados contestó que dejaron de estudiar por haber reprobado. Por otro lado, el 69 por ciento dijo haberlo hecho por falta de motivación.<sup>30</sup> Cabe destacar que los entrevistados mencionaron que hubieran trabajado más duro si alguien se los hubiera exigido y a la mitad de éstos no le parecían interesantes las clases.<sup>31</sup> En este sentido los maestros y directores tienen un papel importante en cuanto a la prevención del abandono.

De acuerdo con Rumberger y Lim (2008) diversos estudios muestran que cuando existe una relación positiva entre estudiantes y maestros el riesgo de abandono se reduce, especialmente entre los estudiantes más vulnerables. Asimismo, una escuela burocrática y jerárquica puede crear un ambiente impersonal al grado de que no se les preste atención especial a los estudiantes rezagados. Sin embargo, cuando se considera la participación en clase y en actividades escolares la relación ya no es tan significativa. Una posible

---

<sup>28</sup> Székely y Cabrol (2013)

<sup>29</sup> Ibid. (2013)

<sup>30</sup> Lyche (2010)

<sup>31</sup> Ibid.

explicación es que la buena relación maestro-alumno y la participación de los estudiantes en clase están correlacionadas. Un ambiente escolar positivo en el que los estudiantes se sientan seguros generalmente se asocia a mayores tasas de terminación.<sup>32</sup>

Una forma de medir la falta de motivación es a través del ausentismo escolar. De hecho, la evidencia sugiere que altas tasas de ausentismo en secundaria se suelen asociar con mayor abandono en EMS.<sup>33</sup> De igual forma, Rumberger y Lim (2008) analizaron distintos estudios sobre cómo afectan las expectativas educativas que los estudiantes tienen sobre su trayectoria escolar en el abandono escolar. Los autores encontraron que en 33 de 41 estudios tener expectativas educativas altas se asocia con tasas bajas de abandono en EMS.

Relacionado con el resultado anterior, un estudio llevado a cabo en Estados Unidos encontró que las decisiones de seguir estudiando están relacionadas con las expectativas, específicamente con la información sobre el desempeño académico de los estudiantes.<sup>34</sup> En el estudio se analizó el desempeño de los estudiantes de Massachusetts en pruebas estandarizadas de matemáticas en los grados 8° y 10° y analizó cómo la forma en que se categoriza a los estudiantes según su rendimiento les afecta. Las conclusiones principales son que los estudiantes suelen responder a las etiquetas de manera negativa y éstas influyen en su decisión acerca de su educación post-secundaria.

Específicamente, los resultados muestran que ser etiquetado en el examen de 10° grado como “avanzado” en lugar de simplemente “competente” está asociado con un incremento de 10 puntos porcentuales en la probabilidad de que un estudiante asista a la universidad. Por otro lado, para los estudiantes de 8° grado, ser etiquetado como “necesita mejorar” contra “atención” representa un incremento de dos puntos porcentuales en la probabilidad de matricularse en la universidad. Es de destacar que una de las conclusiones del estudio es que las etiquetas de desempeño tienen mayor peso en los estudiantes que no consideraban ir a la universidad antes de realizar el examen que para aquellos estudiantes que sí lo hacían. Los resultados sugieren que las escuelas tienen la capacidad de motivar

---

<sup>32</sup> Nield et al. (2008)

<sup>33</sup> Hernes (2010); Balfanz et al. (2007); Maclver y Maclver (2009)

<sup>34</sup> Papay, Murnane y Willet (2011)

a sus estudiantes para que cumplan con sus metas académicas, lo que puede ser determinante en la decisión para continuar o abandonar los estudios.

En resumen, la evidencia señala que la calidad, pertinencia y relevancia de la educación influye de manera importante en la decisión de abandonar la escuela.

#### **5.4 Factores macro**

Según Bentaouet-Kattan y Székely (2015) el contexto económico y el mercado laboral han introducido una serie de incentivos que pueden influir en la salida de algunos jóvenes del sistema escolar en AL. Por un lado, la tasa de inflación se ha ido reduciendo en un entorno de tasas de crecimiento positivas y relativamente elevadas del Producto Interno Bruto (PIB) por habitante –en los últimos años sólo se observa una caída durante 2008-2009- el salario real se incrementó de manera significativa y de manera sostenida particularmente durante la década del 2000, y el porcentaje de población entre 25 y 45 años de edad con empleo, e incluso con empleo formal, se incrementó durante dicho periodo.

Se esperaría, por un lado, que un entorno de mayor estabilidad y crecimiento económico llevara a una reducción en el abandono escolar al generar un efecto de incremento en el ingreso, con lo que las familias podrían incrementar su inversión en la educación de sus miembros –esto ha sido denominado como “efecto ingreso” en la literatura sobre el tema. Sin embargo, por otro lado, las mejores oportunidades laborales también pueden actuar en sentido contrario al incrementar el costo de oportunidad de permanecer en la escuela, lo cual puede ser un factor de aumento del abandono –esto conllevaría un aumento en el costo marginal de la inversión, como se ilustra en la Sección 4. El balance final entre estas dos fuerzas depende del contexto específico, de factores culturales y de las preferencias de cada familia.<sup>35</sup>

Otro elemento es que los retornos a la educación superior y a la EMS parecen haberse reducido en la última década, lo cual puede incidir negativamente en la permanencia escolar al reducir los incentivos a graduarse. Los retornos a la educación dependen, entre otros

---

<sup>35</sup> Algunos de los estudios que han documentado que el efecto ingreso ha sido mayor al efecto sustitución en AL en periodos de contracción económica, generando mayor deserción escolar, son Binder (1999) y McKenzie (2003) para México, Schady (2004) para Perú, Funkhouser (1999) para Costa Rica, y McIntyre y Pavel (2003) y Duryea, Lam y Levinson (2007) para Brasil.

factores, de las condiciones económicas, la demanda por distintos tipos de habilidades, el flujo de comercio entre países y la calidad educativa.

Retomando los resultados del estudio de Alfonso et al. (2012), los jóvenes de ocho países latinoamericanos mencionaron como principal causa de abandono que “no tenían interés, o no les interesaba” lo que aprendían en la escuela. Esto se puede interpretar como evidencia de que los jóvenes perciben una falta de relevancia en el sistema educativo y bajos retornos a la educación en un futuro.

Asimismo, Bentaouet-Kattan y Székely (2015) utilizando el Banco de Encuestas de Hogares Comparables compilado por el CEES estimaron los retornos de la EMS y a la Educación Superior, con respecto a Primaria a partir del año 1990.<sup>36</sup> Los autores encontraron una forma de U invertida: los retornos aumentaron constantemente en los noventa y 2000 y empezaron a disminuir a partir de entonces, lo cual sugiere que los incentivos de los jóvenes a invertir en EMS, aunque positivos, han disminuido –con el esperado efecto potencial de mayor abandono escolar.

En resumen, la manera en la que los factores macro influyen en la decisión de abandonar la escuela puede tener distintos signos en términos de su influencia sobre el abandono escolar. A final de cuentas, el resultado depende del contexto específico bajo análisis.

La siguiente sección se analiza con más detalle la literatura sobre las causas del abandono escolar en la EMS para el caso específico de México.

---

## **6. Hallazgos en la literatura nacional sobre las causas o predictores del abandono escolar en la EMS**

---

Para poder ofrecer elementos que contribuyan al diseño de directrices es necesario identificar las causas o predictores del abandono escolar en la EMS que se han identificado en México, ya que estos pueden variar según la circunstancia o contexto. A continuación,

---

<sup>36</sup> El Banco de Encuestas de Hogares Comparables del compilado por el CEES incluye 233 encuestas de 18 países de la región que van de 1980 a 2012.<sup>36</sup> En conjunto, las encuestas son representativas del 96 por ciento de la región.

se presenta un panorama de las posibles causas asociadas a los factores personales y familiares, comunitarios y macro en el país.

En el Anexo 1 se puede consultar una síntesis de las causas que se describen a continuación.

## **6.1 El abandono escolar desde la perspectiva de los jóvenes**

Para tratar de entender el fenómeno de abandono escolar desde el punto de vista de los jóvenes, en 2011 la SEP llevó a cabo la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS). En esta encuesta se les preguntó directamente a los jóvenes sobre las que a su juicio eran las principales razones por las que abandonaron de forma prematura la EMS. La encuesta es representativa a nivel nacional y regional.<sup>37</sup>

Entre los jóvenes que abandonaron la EMS, el 36.4 por ciento mencionó que la principal razón por la que dejó la escuela fue por motivos económicos, el 29.5 por ciento por causas escolares-educativas y el 23.1 por ciento por causas personales. En cuanto a las causas específicas, la mención principal es la falta de dinero en el hogar para útiles, pasaje o inscripción, mientras que la segunda razón mencionada como la principal fue que le disgustaba estudiar. La tercera fue que se dieron de baja por reprobar materias (ver Gráfica 3).

A nivel regional, el Noreste y Península, Norte Centro, Noreste y Oriente Centro presentan un panorama muy similar al promedio nacional. En cambio, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el promedio nacional y las regiones Sur, Occidente, Sur-Este, Metropolitana, Centro y Oriente-Golfo. Es importante destacar que en la región Sur al analizar por categoría las principales causas manifestadas, los factores económicos son significativamente más relevantes como causal de abandono que a nivel nacional, mientras que las circunstancias escolares-educativas son significativamente menos relevantes. En las regiones Occidente, Sureste y Metropolitana los motivos escolares son

---

<sup>37</sup> Las 10 regiones en las que se agrupan las entidades federativas son la Noreste y Península (que incluye a Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora), Norte y Centro (incluye a Durango, Chihuahua y Zacatecas), Noreste (incluye a Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas), Occidente (incluye a Colima, Jalisco, Michoacán y Nayarit), Centro, (con Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro y San Luis Potosí), Metropolitana (con Distrito Federal, Estado de México y Morelos), Oriente-Centro (con Hidalgo, Puebla y Tlaxcala), Oriente-Golfo (con Tabasco y Veracruz), Sur (con Chiapas, Guerrero y Oaxaca), y Sureste (con Quintana Roo, Campeche y Yucatán).

los más importantes. En las regiones Centro y Oriente Golfo, tanto los motivos escolares como los factores personales explican en mayor medida el abandono escolar. En el Anexo 6 se puede consultar la información completa.

**Gráfica 3. Principal causa de abandono escolar según los jóvenes, México 2011**



Fuente: estimaciones propias con base en la ENDEMS 2011.

Otra encuesta que cuenta con un módulo específico para identificar las causas de abandono escolar es la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ) 2010. La ENJ es representativa a nivel entidad federativa por lo que se puede identificar si existe alguna relación entre la causa de abandono reportada y los patrones de abandono identificados en la Sección 2 del documento.

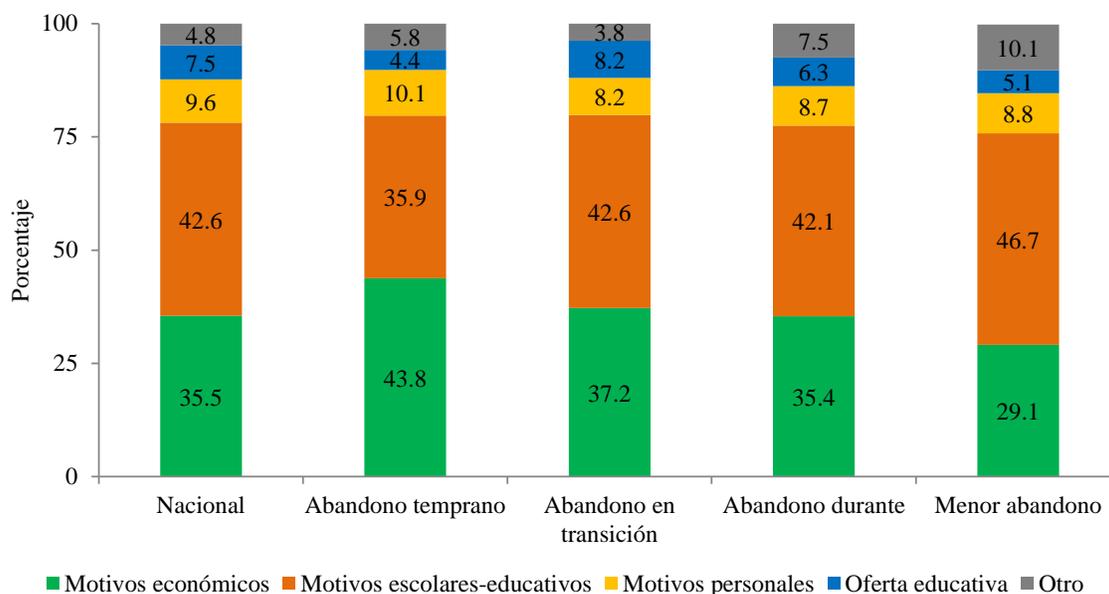
A diferencia de la ENDEMS 2011, en la ENJ 2010 se encontró que las principales causas de abandono reportadas entre los jóvenes entre 15 y 18 años que abandonaron la escuela se relacionan con factores educativo-escolares con 42.6 por ciento. Entre éstas destacan

la elevada proporción de jóvenes que abandonaron la escuela porque ésta les aburría (con 15.9 por ciento de primeras menciones), los que no quisieron continuar sus estudios (con 13.1 por ciento) y los que reprobaron materias (con 9.6 por ciento).

El segundo grupo de causas a nivel nacional se refiere a aspectos económicos. Para 35.5 por ciento de los jóvenes encuestados, el tener que trabajar y la falta de dinero o no poder pagar la escuela es el principal motivo de abandono.

La tercera causa tiene que ver con circunstancias personales dentro de las que destacan el matrimonio/unión y la paternidad/maternidad. La suma de éstas representa alrededor del 8 por ciento. Finalmente, el cuarto grupo de causas incluye aspectos relacionados con la oferta educativa como la falta o dificultad de acceso a servicios educativos, o la imposibilidad de inscribirse. El 7.5 por ciento de los jóvenes declara que este es el motivo personal para no asistir.

**Gráfica 4. Causas de abandono escolar reportadas por jóvenes de 15-18 años fuera del Sistema Educativo, México 2010**



Fuente: estimaciones propias con base en la ENJ 2010.

Como se observa en la Gráfica 4, al agrupar las entidades de acuerdo con el patrón de abandono escolar identificado en la Sección 2 del presente documento, se observan algunas diferencias de interés. Por ejemplo, en las entidades con mayor abandono en etapa temprana las causas económicas, y no las escolares, son las más importantes con 43.8 por ciento. Le siguen los motivos escolares-educativos con 35.9 por ciento. Los personales y de oferta educativa en conjunto representan alrededor de 14 por ciento.

En cambio, en las entidades en donde se registra abandono en transición y durante la EMS, la principal causa se relaciona con motivos escolares-educativos con una tasa de alrededor de 42 por ciento en ambos grupos. Dentro de los motivos escolares, la principal causa de abandono es por reprobación de materias en el grupo de abandono en transición. Ambos grupos también presentan tendencias similares en cuanto al porcentaje de jóvenes que dejó el sistema educativo por motivos económicos -con 37.2 y 35.4 por ciento, respectivamente- y de abandono por motivos personales -con alrededor de 8 por ciento en ambos casos.

En las entidades con menor abandono, se observa un patrón similar pero con proporciones distintas. Con respecto al resto, en este grupo un mayor porcentaje de jóvenes abandona la escuela por motivos escolares-educativos y una menor proporción lo hace por motivos económicos. Cabe destacar que dentro de los motivos escolares-educativos, en estas entidades se identificó el mayor porcentaje de jóvenes que abandonan la escuela por reprobación de materias.

En resumen, la información que resume la apreciación sobre los propios jóvenes sobre el abandono escolar, muestra que las causas económicas son más importantes en los sistemas educativos en los que se da mayor abandono en etapas tempranas del sistema escolar, mientras que los motivos educativos-escolares prevalecen a medida que el abandono escolar es más tardío. Esto indica que las intervenciones de política pública deben ir de acuerdo con el contexto de cada circunstancia. Por ejemplo, en las entidades con mayor abandono durante la transición de secundaria a EMS y durante la EMS se podrían priorizar intervenciones enfocadas a aspectos escolares-educativos, mientras que en las entidades con mayor abandono en etapa temprana se podrían enfocar en intervenciones de apoyo a la economía familiar.

## 6.2 Factores individuales y familiares

Las características personales y familiares intervienen de manera importante en el acceso a la educación. Para analizar su relevancia, se estimó el efecto marginal de las características del hogar de los jóvenes en edad de EMS sobre la probabilidad de haber abandonado la EMS utilizando la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2012. Asimismo, se identificaron los riesgos sociales a los que los adolescentes se ven expuestos y que pudieran influir en su decisión de abandonar la escuela, utilizando la ENJ 2010.

Para obtener un panorama sobre la tendencia de las distintas características del hogar en los últimos 30 años, se estimó un modelo básico utilizando las ENIGH disponibles entre 1984 y 2012.<sup>38</sup> Como se observa en la Gráfica 5, durante este periodo se observaron cambios importantes en la trayectoria de las características asociadas con el abandono escolar.<sup>39</sup>

A principios de los ochenta, la característica que se asociaba con mayor fuerza con el abandono era el género, y específicamente el ser mujer. El ser mujer incrementaba la probabilidad de abandonar el sistema educativo durante la edad ideal para cursar la EMS en más de 20 por ciento. Este resultado se puede deber a diversos factores como son la discriminación de género, los patrones culturales que limitaban las actividades de las mujeres, los menores retornos económicos a la participación laboral que prevalecían en esa época, etc. Sin embargo, es importante notar que esta característica cada vez se asocia menos al abandono escolar. Incluso en 2012 esta variable presenta una de las asociaciones menos intensas. Esto podría estar relacionado con una mayor participación laboral, el cambio en los patrones culturales e incluso al esquema diferenciado de apoyos condicionados a la asistencia escolar del programa PROSPERA (antes Oportunidades).<sup>40</sup>

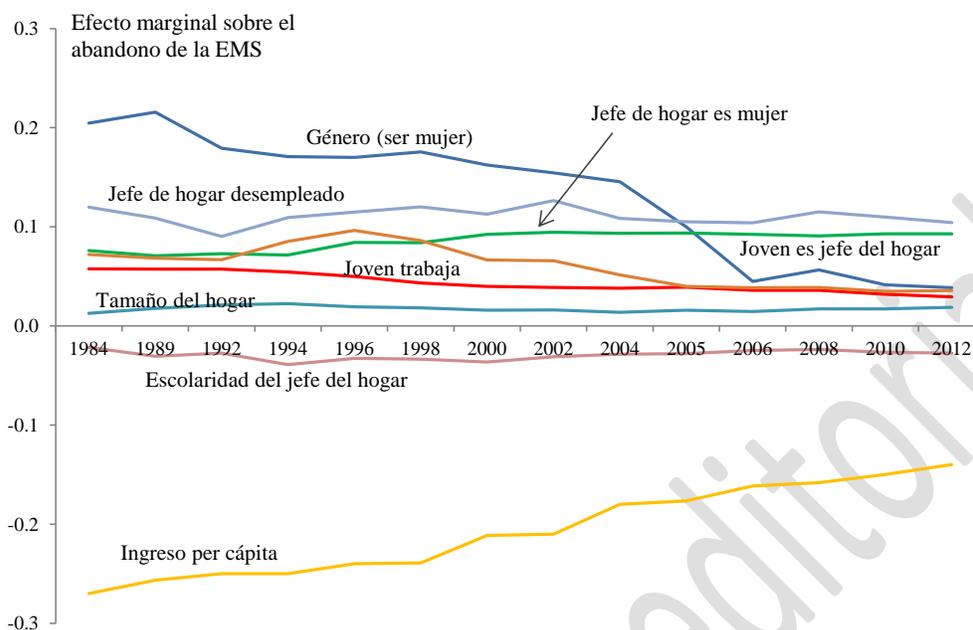
---

<sup>38</sup> El modelo original utiliza una variable dicotómica de asistencia escolar como variable dependiente, e incluye como variables independientes las características sociodemográficas del hogar, la existencia de diversos activos, las características de la vivienda, y la información sobre la actividad económica prevaleciente. Debido a los potenciales problemas de multicolinealidad y endogeneidad entre las variables, los efectos marginales deben tomarse solamente como patrones de asociación sin necesariamente tener una relación de causalidad estricta.

<sup>39</sup> La gráfica únicamente incluye las variables estadísticamente significativas. En el Anexo 6 se pueden consultar los resultados de las estimaciones.

<sup>40</sup> Fiszbein y Schady (2009) muestran que este tipo de efectos de los programas de transferencias condicionadas sobre la equidad de género en la asistencia escolar se observa recurrentemente en varios países.

**Gráfica 5. Probabilidad estimada de abandonar la EMS asociada a características personales y familiares, México 1984-2014**



Fuente: elaboración propia con base en las ENIGH 1984-2012.

Otra variable asociada al abandono escolar durante el período analizado es la condición de empleo del jefe del hogar. De acuerdo con el análisis, el que el jefe de hogar se encuentre desempleado incrementa la probabilidad de abandono de la EMS en alrededor de 12 por ciento. Cabe destacar que esta tendencia se ha mantenido constante a lo largo de casi 30 años. La interpretación de este resultado podría ser que en México la edad mínima oficial para participar en el mercado laboral es de 15 años, precisamente en el momento en el que los individuos entran a la edad de cursar la EMS. Ante un impacto negativo de ingreso en el hogar, como el desempleo del jefe del hogar, los jóvenes son más susceptibles de dejar la escuela e ingresar al mercado laboral ya que cuentan con la edad legal para trabajar y además presentan un costo de oportunidad mayor de corto plazo de seguir en el sistema educativo.

A inicios de los años 80, el que un hogar contara con jefe mujer y el hecho de que el joven en edad de EMS fuera el jefe del hogar tenían efectos marginales sobre el abandono escolar de alrededor de 7 por ciento. En el caso de los hogares con jefa mujer, la tendencia es a la baja. Esta reducción puede estar relacionada con el incremento de la participación laboral

de las mujeres en México, y a que la brecha en los retornos a la educación entre hombres y mujeres también se ha reducido en las últimas décadas. Por otro lado, que el joven en edad de EMS sea jefe de hogar muestra una tendencia positiva con el tiempo. Esto se podría deber a que el papel del jefe del hogar se asocia con responsabilidades de generación de ingresos, reduciendo el tiempo disponible para asistir a la escuela.

Otras características que muestran efectos estadísticamente significativos son la condición laboral del joven en edad de EMS y el tamaño del hogar. Como es de esperarse, el que el joven trabaje reduce la probabilidad de asistir a la escuela por la falta de tiempo disponible. En cuanto al tamaño del hogar, la asociación positiva se podría deber a que las necesidades económicas y de atención a los miembros del hogar generalmente crecen con el número de miembros, y es común que ambas responsabilidades recaigan en la población mayor y con edad de trabajar, entre la cual se encuentran los jóvenes entre 15 y 17 años.

En cuanto a las asociaciones negativas las dos variables que muestran efectos significativos son la escolaridad del jefe y el ingreso. Esto es de esperarse ya que ambas están relacionadas con una situación económica favorable dentro del hogar, lo cual incrementa la posibilidad de invertir en el capital humano de sus miembros. Es interesante notar que a inicios de los ochenta, el efecto marginal del ingreso sobre la probabilidad de abandono era de casi 30 por ciento y su valor ha disminuido sistemáticamente durante el transcurso de las siguientes décadas. Aun así, en 2012 el valor continúa siendo de alrededor de 15 por ciento a nivel nacional. Este resultado corrobora el resultado de la ENDEMS 2011 en donde poco más de uno de cada tres jóvenes mencionó la falta de dinero como la causa principal de abandono.

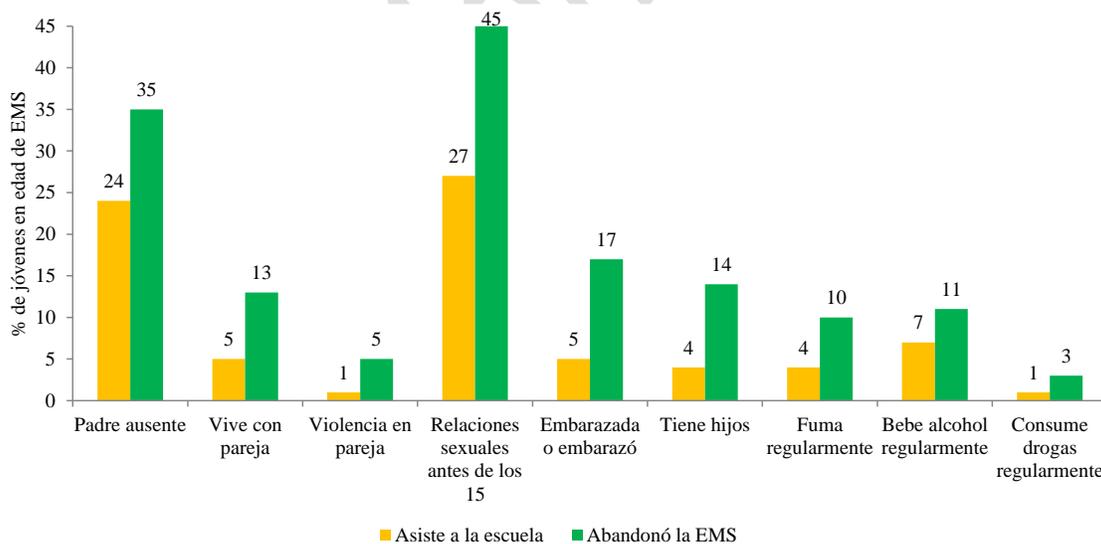
Asimismo, a partir de la ENJ 2010 se exploran los riesgos sociales a los que los jóvenes son susceptibles. Para explorar la relación entre estos y el abandono escolar, se compararon los patrones observados entre los jóvenes de 15 y 18 años que asisten a la escuela con los de aquéllos que abandonaron el sistema educativo.

Como se observa en la Gráfica 6, los datos muestran diferencias claras entre los jóvenes que asisten y no asisten a la escuela. Por ejemplo, se observa que entre los jóvenes que han abandonado el sistema educativo 35 por ciento vive en un hogar en el que el padre está ausente, mientras que la tasa entre los que permanecen en la escuela es de 24 por

ciento. De acuerdo con los resultados, 13 por ciento de los que dejaron de estudiar de entre 15 y 18 años viven con su pareja mientras que solo 5 por ciento de los que permanecen se encuentran en esta situación. Un resultado interesante es que 45 por ciento de los que han abandonado el sistema educativo tuvieron relaciones sexuales antes de los 15 años, mientras que la tasa entre los que continúan es de 27 por ciento.

Existen también diferencias importantes entre los dos grupos en el porcentaje de los que han embarazado a alguien o se han embarazado (17 por ciento entre los desertores y solo 5 entre los que permanecen), en el porcentaje de los que tienen hijos (14 contra 4 por ciento, respectivamente), y entre los que fuman y beben alcohol regularmente, con prevalencias de más de 10 por ciento entre los que desertan y tasas de 4 y 7 por ciento, respectivamente entre los que continúan en la escuela. Un resultado interesante es que el porcentaje que declara haber consumido drogas es tres veces mayor entre los que no asisten a la EMS y los que continúan, aunque como es de esperarse, la tasa declarada de consumo es baja.

**Gráfica 6. Prevalencia de riesgos y adicciones en jóvenes en edad de EMS, México 2010**



Fuente: estimaciones propias con base en la ENJ 2010.

Con el fin de identificar con mayor precisión la asociación entre abandono escolar en los jóvenes en edad de asistir a la EMS y los factores sociales se estimó un modelo Probit en

el que se introducen como variables de control indicadores y variables relacionadas con diversos riesgos incluidas en la ENJ. En el Anexo 6 se pueden consultar los resultados a nivel nacional y por grupo de entidades de acuerdo con su patrón de abandono.

Se encontró que a nivel nacional existe una asociación positiva y estadísticamente significativa entre abandono escolar y el haber tenido relaciones sexuales antes de los 15 años, así como haber embarazado a alguien o estar embarazada, y el fumar, beber alcohol y consumir drogas regularmente.

Cabe resaltar que estos efectos marginales no se pueden interpretar como una relación causal. Es posible que los comportamientos de riesgo sean causantes del abandono deserción, pero también que el abandonar el sistema educativo sea el motivo por el que se incurra en dichos comportamientos.

Al hacer el análisis por grupo de entidades según el patrón de abandono se encontró que la magnitud de los coeficientes como su significancia estadística tiende a ser mayor entre las entidades con abandono en etapa temprana y abandono en transición, en comparación con los de abandono durante la EMS y menor abandono. Esto sugiere que los riesgos sociales pueden jugar un papel más importante en los primeros dos casos.

Las diferencias específicas que se identificaron son que el vivir en un hogar con padre ausente, el haber tenido relaciones sexuales antes de los 15 años y el consumir droga regularmente tienden a tener una asociación más estrecha con el abandono escolar a medida que éste es más tardío. En contraste, fumar cigarrillos y tomar alcohol regularmente presentan una asociación más estrecha en entidades con abandono temprano o en transición. La asociación entre abandono y el haberse embarazado o haber embarazado a alguien, y tener hijos presenta en todos los casos coeficientes positivos y estadísticamente significativos, sin un patrón distinguible entre los diferentes grupos de entidades.

Finalmente, otro factor familiar que podría incidir en la permanencia escolar es el interés de los padres hacia el resultado académico de sus hijos. En la ENDEMS 2011 se observa que el hecho de mantener relaciones estrechas de apoyo, confianza y colaboración entre los

estudiantes, su familia y en particular con sus padres, está asociado favorablemente a la permanencia en la EMS.<sup>41</sup>

### **6.3 Factores de la comunidad**

El contexto social inmediato en el que se desenvuelven los jóvenes también influye en sus posibilidades y la decisión de permanecer en el sistema educativo. Para el presente estudio, clasificamos a los factores de la comunidad en escolares y comunitarios.

#### **6.3.1 Factores escolares**

Una de las hipótesis es que el abandono está ligado a la baja calidad y pertinencia del sistema educativo. En México, los resultados de la ENJ 2010 y la ENDEMS 2011 muestran claramente que para los jóvenes la insatisfacción con la oferta educativa es un elemento central que incide sobre su decisión de abandonar la escuela.

Esta percepción se corrobora con los resultados de la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2012. En la encuesta se les preguntó directamente a los egresados de la EMS entre 18 y 20 años sobre su percepción de la calidad educativa. El 41.1 por ciento de los jóvenes expresó que las habilidades adquiridas en la EMS las utiliza poco o no le sirvieron.

La ENDEMS también incorpora información que permite identificar la asociación entre abandono escolar con algunos elementos educativos. De acuerdo con la SEP (2012), los factores del ámbito educativo que mejor identifican a los jóvenes en riesgo de abandonar la escuela son un bajo promedio, la inasistencia a clases y la reprobación de materias. La encuesta no recopila información directa sobre la apreciación que los jóvenes tienen sobre la calidad educativa por lo que no es posible identificar si ésta se relaciona con la decisión de dejar de estudiar.

Una fuente de información que permite analizar la asociación entre abandono y calidad educativa son los resultados de la prueba PLANEA 2015.<sup>42</sup> En términos generales, el logro

---

<sup>41</sup> SEP (2012)

<sup>42</sup> A partir de 2015, la SEP en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplica a todos los estudiantes que cursan el último grado de EMS el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en sustitución de la prueba ENLACE.

académico tiende a ser menor en las entidades en donde el abandono se da de manera prematura. Para estas entidades, el porcentaje promedio de alumnos en el nivel de dominio I en matemáticas es de 48.2 por ciento, para el resto del país las proporciones se reducen a 44.9, 42.1 y 40.9 por ciento en las entidades con menor abandono, durante la EMS y abandono en transición, respectivamente.<sup>43</sup> En el área de lenguaje y comunicación se observa la misma tendencia.

Otro elemento relevante es la calidad del clima escolar. De acuerdo con la ENDEMS 2011, del total de jóvenes que abandonaron la escuela por factores escolares-educativos, en el 15.9 por ciento de los casos fue por una situación de exclusión, violencia e intolerancia dentro de la escuela.

Asimismo, con el fin de conocer los factores de riesgo y conductas de los jóvenes dentro de la escuela, y la participación de los maestros en su resolución, la SEP llevó a cabo la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior de México (ENEIVEMS) 2013. Aunque la información no hace referencia a los jóvenes que han abandonado la EMS -la encuesta sólo se aplicó a jóvenes que asisten a la escuela- sirve para ilustrar las actitudes y conducta de los jóvenes, así como su percepción sobre el ambiente escolar y su relación con los profesores. Una posible hipótesis es que los resultados de la encuesta serían aún más extremos para los jóvenes que no estudian, y que son algunos de estos problemas, y sobre todo, su falta de atención por parte de los docentes, directivos y padres de familia, los que probablemente los llevaron a abandonar la escuela.

Según la ENEIVEMS 2013, el 68.6 por ciento de los estudiantes reportó haber experimentado algún tipo de agresión o violencia por parte de sus compañeros. Este indicador es relevante ya que los jóvenes que presentan episodios de violencia recurrente reportaron mayor ausentismo que aquellos que no están involucrados en situaciones de agresión, lo que a la larga podría llevar a abandonar la escuela.

---

<sup>43</sup> Los alumnos que se encuentran en el nivel de logro I demuestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias disciplinares básicas que se esperan de los egresados de la educación media superior (SEP, 2015).

En cuanto a la resolución de conflictos por parte de los profesores, sólo 28.1 por ciento de los estudiantes considera que sus maestros trabajan activamente para prevenir problemas entre compañeros. Mientras que el 45.2 por ciento de los estudiantes dijo poder contar "siempre" con algún profesor para resolver un problema.

Otro elemento importante es qué tan seguros se sienten los jóvenes en la escuela. De acuerdo con la ENEIVEMS 2013, el 30.3 por ciento de los estudiantes no considera la escuela como un lugar seguro e incluso el 35.2 por ciento describe su escuela como un lugar peligroso.

En cuanto al estado de ánimo de los estudiantes, sobresale que 76.2 por ciento de los estudiantes expresó la presencia de una o más situaciones de tristeza o malestar en el último mes. En particular, uno de cada cuatro jóvenes considera que su vida ha sido un fracaso, el 34.9 por ciento "siente que ya no puede más", y al 58.2 por ciento "le parece que todo es un esfuerzo".

Aunque la información no permite asociar directamente estos aspectos sobre el abandono escolar, la evidencia señala que el clima escolar puede ser un factor relevante en la decisión de seguir estudiando.

### **6.3.2 Factores comunitarios**

Para explorar la relación entre abandono y factores comunitarios se recurrió a un enfoque distinto que permita incorporar información sobre el entorno y el contexto social local. Utilizando diversas fuentes de información Bentaouet-Kattan y Székely (2013) estimaron un modelo estadístico que mide la asociación entre los factores comunitarios y el abandono escolar.

Con base en información del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 estimaron la tasa de abandono escolar a nivel municipal entre 15 y 18 años y la asociaron con diversas variables representativas de las condiciones prevalecientes en el municipio. Asimismo, como una aproximación de la calidad educativa incluyeron como variable independiente el porcentaje de alumnos en cada municipio "bueno" y "excelente" en las áreas de matemáticas y comunicación, medidos a partir de la Prueba ENLACE de EMS 2013.

Finalmente, incluyeron variables complementarias para caracterizar elementos adicionales del contexto del municipio. A partir de la información del Banco de Información Estadística del INEGI (BIE-INEGI) identificaron variables que permiten caracterizar las condiciones sociales, económicas y del contexto del municipio para ver si están asociadas con el abandono escolar.

Para caracterizar el nivel socioeconómico del hogar utilizaron cuatro medidas: el porcentaje de hogares beneficiarios de PROSPERA y el Programa de Apoyo Alimentario, el porcentaje de hogares con piso de tierra, el porcentaje de comunidades en el municipio con menos de 5,000 habitantes (como una aproximación de ruralidad), y la tasa de mortalidad infantil, los cuales aportan información sobre el número de hogares en pobreza y sobre las condiciones de salud.<sup>44</sup> Para caracterizar el entorno económico, en particular, la dinámica del mercado laboral, incluyeron el porcentaje de la población económicamente activa que se encuentra desempleada. Como aproximación a la disponibilidad de servicios públicos consideraron el porcentaje de hogares que cuentan con electricidad y con agua entubada.

Se observó una asociación negativa entre la calidad de la educación, medida como los resultados de ENLACE, y la tasa de abandono escolar a nivel municipal. En este sentido, los resultados sugieren que la calidad educativa es un elemento central en la decisión de abandonar la escuela. Al hacer el análisis por grupos de entidades según su patrón de abandono se observó mayor intensidad entre la relación entre abandono y calidad.

En cuanto al entorno socioeconómico se encontró que a mayor porcentaje de hogares beneficiarios de programas sociales menor abandono. Esto podría estar relacionado con el impacto positivo en el ingreso, así como con la condicionalidad que impone PROSPERA con respecto a la asistencia escolar.

Asimismo, se encontró una asociación positiva y significativa entre ruralidad y abandono. Al hacer el análisis por grupos de entidades federativas según su patrón de abandono, la relación no fue significativa únicamente en las entidades con menor abandono. Esto

---

<sup>44</sup> En el Banco de datos se encuentran disponibles estimaciones del ingreso y de los niveles de pobreza a nivel Municipal. Sin embargo, dichas estimaciones no se caracterizan por presentar niveles de precisión especialmente elevados, por lo que no las incluimos en el presente análisis.

refuerza el resultado de que los aspectos socioeconómicos están relacionados con los aspectos socioeconómicos.

Las variables de viviendas con piso de tierra y mortalidad infantil, en general, no son significativas. Por el contrario, se observó que, a mayor acceso a servicios de electricidad y agua, menor abandono.

Finalmente, es de destacar que se encontró una relación positiva entre la tasa de desempleo y de abandono. Este resultado se puede interpretar de distintas maneras. Por un lado, es posible que a mayor desempleo haya mayor presión para que los jóvenes dejen la escuela y busquen un trabajo para generar ingresos para el hogar. Mientras que, por otro lado, a mayor abandono hay más jóvenes buscando empleo en la misma comunidad, lo cual pudiera limitar las opciones en el mercado laboral y llevar a mayor desempleo.

En resumen, los resultados obtenidos sugieren que el contexto social también se relaciona con el abandono escolar de los jóvenes en edad de cursar la EMS.

#### **6.4 Factores macro**

Los factores macro tienen que ver con el entorno de manera más general ya que abarcan no sólo la comunidad sino un contexto más amplio. En este sentido, a continuación, se analiza cómo las condiciones económicas pueden influir en la demanda por servicios educativos.

Debido que uno de los efectos de la escolaridad es generar mejores oportunidades productivas, se esperaría que, a mayores retornos a la educación, mayor es el costo de oportunidad de abandonar y menor el número de jóvenes egresando prematuramente del sistema educativo.

Bentaouet-Kattan y Székely (2013) analizan la relación de los retornos a la EMS y educación superior (ES). Esta última es relevante a pesar de no ser parte del estudio ya que cursar la EMS es requisito para entrar a la ES por lo que se esperaría que a mayores retornos en este nivel menor abandono en EMS.

Con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), los autores estimaron la ecuación de Mincer, controlando por sesgo de selección, a nivel entidad federativa y usan

como variable dependiente la tasa de abandono escolar publicada por la SEP. Para controlar por el nivel general de desarrollo del estado incluyeron la variable del PIB estatal. Como aproximación de las condiciones de empleo locales utilizaron la tasa de ocupación en el sector informal y para medir las oportunidades que tienen las mujeres incluyeron la tasa de participación femenina. Finalmente, para contar con información sobre la oferta de servicios educativos calcularon el número de docentes por plantel.<sup>45</sup>

De acuerdo con las estimaciones, la relación entre los retornos a EMS y ES y el abandono escolar es negativa. Esto quiere decir, que un mayor nivel de retornos está asociado con un menor abandono. Este resultado es consistente con la hipótesis de que los retornos incrementan el costo de abandonar el sistema educativo.

A nivel nacional en las entidades con abandono durante la EMS y con menor abandono, la magnitud de los efectos para la ES es mayor que para los de EMS. Esto indica la importancia de la EMS como plataforma para acceder a estudios superiores. En las entidades con abandono temprano y en transición, esta asociación es más fuerte los retornos a la EMS juegan un papel más preponderante.

Otros dos resultados consistentes son la relación negativa entre la tasa de abandono a nivel entidad y el nivel de ingreso: mayor PIB per cápita estatal se asocia con menor abandono. Por el contrario, a mayor informalidad mayor abandono. Este resultado se puede interpretar como que, si el mercado laboral no ofrece oportunidades de empleo con las prestaciones de ley, los jóvenes cuentan con menos incentivos a seguir invirtiendo en educación y culminar la EMS.

En los resultados para la participación femenina y el número de docentes por plantel los autores sólo identificaron efectos significativos considerables en el caso de las entidades con abandono en EMS y con menor abandono. Este resultado sugiere que cuando el abandono se da en etapas prematuras, los aspectos académicos –y no los macro- están más estrechamente relacionados con el abandono escolar que cuando se da en etapas

---

<sup>45</sup> Para estimar el panel utilizaron el método de efectos fijos y efectos aleatorios. La prueba de Hausmann indicó que el modelo de efectos fijos es más consistente por lo que los autores utilizaron este. Los resultados controlan por todas las demás características que se mantienen constantes en el tiempo en cada entidad.

posteriores. Finalmente, cabe destacar que a nivel nacional la relación con el número de docentes también es significativa.

En resumen, los factores que inciden en la decisión de los jóvenes de abandonar la escuela son múltiples e incluyen desde la falta de recursos en el hogar hasta los retornos a la educación a nivel macro. En este sentido, la estrategia de combate contra el abandono debe ser integral para así poder atacar el problema desde distintos ángulos.

## 7. Caracterización y análisis de las experiencias internacionales relevantes para combatir el abandono escolar en EMS <sup>46</sup>

Distintos países han reconocido que el abandono escolar se da por múltiples causas por lo que han implementado diversas medidas para contrarrestar el problema desde distintos ángulos. El Cuadro 4 resume la información de la presente investigación sobre los principales tipos de políticas y programas dirigidos a reducir el abandono escolar, y los clasifica de acuerdo con el factor al que se vinculan, así como al nivel en el que actúan. En el cuadro también se hace una distinción entre aquellos que buscan prevenir el abandono a través de mejoras que benefician a la población estudiantil en general y los que están dirigidos a los estudiantes con mayor riesgo de abandono. Para fines de este estudio sólo se revisaron aquellas intervenciones vinculadas con el sistema educativo a nivel medio superior.<sup>47</sup>

**Tabla 4. Tipo de intervenciones dirigidas**

Nivel	Factores que afectan los beneficios y costos marginales	Intervenciones	
		Prevenir	Intervención
Individual y familiar	Acervo de capital humano	Programas de educación temprana	-
	Ingreso del hogar	Eliminar costos vinculados con asistir a la escuela	-
		Incentivos financieros y no financieros	

<sup>46</sup> Parte de la sección se basa en la revisión realizada por Almeida et al. (2015)

<sup>47</sup> Por ejemplo, no se analizan las intervenciones relacionadas con los factores de normas sociales, embarazo o matrimonio adolescente, y crimen y violencia.

Nivel	Factores que afectan los beneficios y costos marginales	Intervenciones		
		Prevenir	Intervención	
Comunitario o macro	Motivación			
	Información	Campañas informativas sobre los retornos a la educación		
	Acceso a la escuela	Programas de infraestructura y transporte	-	
		-		Obligatoriedad de la educación
		Horario extendido		
	Calidad y apoyo de los servicios educativos	Políticas dirigidas a los maestros	-	
		Gestión escolar	-	
		Construcción de habilidades socioemocionales y programas de apoyo		
		-		Reformas curriculares
		-		Sistemas de alerta temprana
	Mercado laboral	Educación vocacional y técnica de calidad		
	Normas sociales			
	Embarazo o matrimonio adolescente	Campañas de prevención e informativas sobre riesgos		
Crimen y violencia				

Fuente: Székely y Adelman (2015) con base en Almeida et al. (2015)

Con el fin de contar con evidencia con información sobre los distintos programas y políticas y sus resultados, a continuación, se presenta una revisión de las intervenciones más destacadas a nivel internacional en el tema del abandono escolar en la EMS. Ésta se basa en la revisión de literatura realizada por Almeida et al. (2015).

En el Anexo 2 se puede consultar el listado completo de las intervenciones que se describen a continuación clasificadas por país y tipo, además se incluyen los programas implementados a nivel nacional.

## 7.1 Intervenciones dirigidas a los factores individuales y familiares

Esta sección presenta las políticas y los programas relacionados con las causas individuales y/o familiares. Específicamente las intervenciones que se describen a continuación inciden en el ingreso del hogar y en la motivación de asistir a la escuela, así como en la percepción que los jóvenes tienen sobre los retornos de la educación.

### 7.1.1 Incentivos financieros

Este tipo de intervenciones consiste en otorgar incentivos económicos para la terminación de los estudios de jóvenes de bajos ingresos a través de transferencias condicionadas en efectivo (TCE) o becas. Los programas de TCE se suelen dirigir a niños en edades más tempranas, sin embargo, muchos ya han incorporado como parte de su población objetivo a los jóvenes de bajos ingresos y en estado de vulnerabilidad en niveles educativos subsecuentes.

En Bangladesh, por ejemplo, el *Proyecto de Asistencia a Escuelas Secundarias Femeniles* es una alianza entre el Banco Mundial y el gobierno nacional encaminada a atender las disparidades de género en la educación secundaria e incrementar el número de mujeres educadas.<sup>48</sup> Estudios previos han mostrado que las bajas tasas de matriculación entre las niñas estaban asociadas con las barreras financieras y los matrimonios en edades tempranas. Por esta razón, el programa otorga una transferencia mensual a niñas estudiantes entre los 11 y 15 años de edad que logran cubrir el costo directo de la escuela. El programa ha mostrado resultados positivos. Entre 1994 y 2001 la matriculación femenina en la escuela secundaria se duplicó, de menos de quinientos mil a cerca de un millón de estudiantes, asimismo se observó una reducción del número de niñas que contraían matrimonio antes de los 18 años.<sup>49</sup>

En Turquía, como parte del *Proyecto de Mitigación de los Riesgos Sociales* se implementó en 2002 un programa de TCE. Entre otras cosas, el programa otorga becas educativas a niños de 6 años y más matriculados en los grados 1 al 11. Éstas están condicionadas a la asistencia escolar mínima de 85 por ciento. En un inicio las becas mensuales de educación

---

<sup>48</sup> Banco Mundial

<sup>49</sup> Ibid.

primaria y secundaria fueron de aproximadamente 9.5 USD para el primer hijo, 8.0 USD para el segundo y 6.5 USD para los siguientes niños (2005).<sup>50</sup> Posteriormente, el monto de la beca se ajustó y se diferencia entre niños y niñas y para educación primaria y secundaria.<sup>51</sup> La evidencia señala una reducción en la tasa de abandono escolar de en secundaria.<sup>52</sup>

En Brasil, el programa *Bolsa Familia* del Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre provee TCE a más de 13 millones de hogares que viven en pobreza y pobreza extrema en el país con el objetivo de aliviar la pobreza y mejorar los indicadores sociales.<sup>53</sup> El programa ofrece entre sus componentes el *Beneficio Variable Vinculado a los Adolescentes* mediante el cual se otorga a las familias participantes R\$42 Reales o 11.10 USD por adolescente de 16 a 17 años de edad matriculado en la escuela condicionados a la asistencia mínima de 75 por ciento de la carga horaria. El beneficio le aplica hasta un máximo de dos adolescentes de 15 a 17 años por familia.<sup>54</sup> La evidencia señala que el programa aumenta la probabilidad de los beneficiarios de asistir a la escuela en 5 puntos porcentuales.<sup>55</sup>

En Chile el programa *Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE)* de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) del Ministerio de Educación otorga un apoyo a estudiantes alto riesgo de abandonar el sistema escolar para que logren finalizar su enseñanza media. El beneficio consiste en la entrega de una asignación de \$182,500 pesos chilenos anuales, aproximadamente 260 USD, distribuidos en cuatro cuotas. Como requisitos, los jóvenes deben estar matriculados en EM, presentar bajo porcentaje de asistencia o situaciones que pongan en riesgo su permanencia en la escuela y no recibir otra beca del JUNAEB.<sup>56</sup>

En Colombia, el programa *Familias en Acción* busca reducir la tasa de abandono escolar mediante un subsidio a las personas en educación primaria secundaria. El programa inició en 2002 y ha beneficiado aproximadamente a 2.9 millones de estudiantes matriculados en

---

<sup>50</sup> Rawlings y Rubio (2005)

<sup>51</sup> International Poverty Center

<sup>52</sup> Ibid.

<sup>53</sup> Sitio web de Bolsa Familia.

<sup>54</sup> World Without Poverty (2014)

<sup>55</sup> Gaiger Silveira et al. (2014)

<sup>56</sup> Sitio web de Beca de Apoyo a la Retención Escolar – Postulación Educación Media

el sistema educativo de entre 7 y 17 años de edad.<sup>57</sup> La beca está condicionada a la asistencia escolar mínima a 90 por ciento de las clases. El monto de la beca varía por zona geográfica, y es de aproximadamente 6 USD por niño en escuela primaria y de 12 USD por adolescente en secundaria, así como una transferencia de 58 USD por niño al año y un promedio de 4,000 USD por escuela al año.<sup>58</sup> En cuanto a los resultados de la intervención, la evidencia señala un aumento en la tasa de escolaridad en los niveles de secundaria y media superior de 7 puntos porcentuales en el medio rural y 5 puntos porcentuales en el urbano.<sup>59</sup>

En Estados Unidos, el programa *Oportunidades y Recompensas para las Familias de la Ciudad de Nueva York* representa el primer gran programa de TCE en el país y una de las primeras iniciativas de este tipo en estar financiada de manera privada. Como parte del componente educativo, se otorgaron distintos incentivos económicos de acuerdo con la asistencia y desempeño escolar (este último medido con los resultados de pruebas estandarizadas), así como el compromiso de los padres en la educación de sus hijos. Por ejemplo, se les daba un subsidio de 25 USD a los padres que descargaban, imprimían y revisaban los resultados de las pruebas de sus hijos.<sup>60</sup> Entre los resultados del programa se encontró que los efectos en el desempeño de los estudiantes en EMS fue bajo en general; sin embargo, entre los estudiantes que ingresaron a la EMS siendo lectores competentes sí se identificaron resultados positivos como un incremento sustancial en la tasa de graduación.<sup>61</sup>

Otra forma de mejorar el rendimiento académico y reducir el abandono escolar es a través de becas basadas en mérito. En Israel, por ejemplo existe el *Premio al logro*, que otorga una transferencia al final del año a aquellos estudiantes en EMS que acreditaron el año escolar; asimismo, los jóvenes que pasaron el examen de certificación de la EMS reciben una transferencia equivalente a un tercio del salario neto de mercado que recibe un joven sin EMS.<sup>62</sup> Los resultados de la evaluación muestran que los incentivos no tuvieron efectos

---

<sup>57</sup> Sitio web del Ministerio de Educación Nacional

<sup>58</sup> Rawlings y Rubio (2005)

<sup>59</sup> Attanasio et al. (2010)

<sup>60</sup> Riccio et al. (2013)

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Almeida et al. (2015)

en los hombres pero sí en las mujeres ya que éstas incrementaron su tasa de certificación en 10 puntos porcentuales.<sup>63</sup>

En Estados Unidos el *Programa de Oportunidades Quantum* del Departamento del Trabajo es un programa de desarrollo juvenil para los jóvenes de bajos recursos que cursan la EMS. El programa tiene como objetivo mejorar su rendimiento académico mediante distintos servicios como tutorías, cursos educativos, actividades para disminuir conductas de riesgo. Además otorga incentivos financieros a todos los que están inscritos en el programa.<sup>64</sup> La evidencia señala que los resultados del programa son mixtos ya que las estudiantes mujeres presentan un incremento en el corto plazo en la tasa de graduación de la EMS y un aumento en el largo plazo en la matriculación en educación superior; sin embargo, no se encontró ningún cambio en los hombres jóvenes.<sup>65</sup>

Finalmente, como parte de las TCE están los recursos adicionales para los establecimientos educativos. Por ejemplo, en Chile el programa *Subvención Educacional Pro Retención* otorga a las escuelas participantes subvencionadas que acrediten haber matriculado y retenido a estudiantes que cursan entre 7° y 12° grado un subsidio de entre 85,000 y 203,000 pesos chilenos (entre 120 y 285 USD).<sup>66</sup> El programa no cuenta con evidencia aún sobre sus impactos.

### **7.1.2 Campañas informativas sobre los retornos a la educación**

Este tipo de intervenciones desarrolla y provee de información clara y oportuna a la población sobre la importancia de la educación. La literatura económica sugiere que las decisiones de los jóvenes dependen de la información que obtienen de sus pares y su comunidad. Factores como la disponibilidad de trabajos, cuestiones del entorno, violencia, recursos del vecindario, aislamiento cultural, organización social y sus distintas combinaciones pueden explicar cómo los jóvenes toman las decisiones sobre su escolaridad.<sup>67</sup> Por otro lado, la efectividad de este tipo de intervenciones depende en gran medida de la información que los jóvenes ya tienen sobre los resultados académicos y

---

<sup>63</sup> Angrist y Lavy (2010)

<sup>64</sup> Sitio web de Promising Practices Network

<sup>65</sup> Rodríguez-Plana (2010)

<sup>66</sup> Sitio web de Ayudameduc

<sup>67</sup> Harding *et al* (2010)

financieros, y qué tanto valoran éstos, así como de la efectividad del gobierno para diseñar y comunicar la información y ver si existen otras restricciones que limitan el seguir estudiando

En República Dominicana el estudio de Jensen (2010) mostró que son los retornos educativos percibidos y no los reales los que afectan las decisiones sobre la escolaridad en secundaria. Incluso la información imperfecta o limitada puede llegar a mal orientar dichas percepciones. En el país, solo entre 25 y 30 por ciento de los jóvenes se graduaban a pesar de que los egresados de secundaria ganan un salario 40 por ciento mayor en promedio que aquellos que solo terminaron la primaria. El estudio encontró que los niños de octavo básico subestimaban significativamente los beneficios de la secundaria. Incluso, según el 42 por ciento de los estudiantes no había diferencia alguna en sus futuras ganancias si sólo contaban con estudios de primaria. Como parte de la intervención se puso a disposición de los estudiantes información sobre el aumento en los ingresos entre las personas con mayor educación. Como resultado, se encontró que los estudiantes que contaban con la información real sobre los retornos a la educación asistían 0.2 años más que sus pares. Cabe destacar que la intervención no tuvo un efecto significativo en los hogares más pobres. Esto se pudo deber a que los hogares pobres cuentan con otras restricciones que les impide continuar sus estudios.<sup>68</sup>

Otro ejemplo es el caso de Colombia, en donde el Ministerio de Educación Nacional lanzó en 2005 una campaña masiva de concientización llamada *Ni Uno Menos*. El objetivo fue crear conciencia acerca de la importancia de completar la escuela. La campaña se dirigió a los padres, maestros, autoridades educativas, organizaciones, líderes sociales, estudiantes y a la sociedad en general. Consistió en una serie de comerciales de televisión y transmisiones de radio con alcance nacional, talleres de orientación con información acerca de la situación educativa en cada municipalidad, y la promoción de participación comunitaria a través de brigadas de comunicación en las que se realizan actos simbólicos que promueven la implementación de acuerdos para la continuidad y cobertura educativa. En el año 2009, la iniciativa alcanzó 32 municipalidades con tasas de matriculación de casi 90% y tasas de abandono de 6.7%.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab

<sup>69</sup> Sitio web del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

En un experimento llevado a cabo en Oklahoma, Estados Unidos en el que se enviaban mensajes de texto diario a los estudiantes con información sobre los retornos a la educación sí mejoró el conocimiento de los estudiantes con respecto a los retornos e incrementó el esfuerzo reportado por los jóvenes, pero no se encontraron cambios indicadores administrativos como calificaciones de exámenes, asistencia y comportamiento.<sup>70</sup> Como señalan Almeida et al. (2015) y Fryer (2013), esto se pudo deber a que los estudiantes estaban en 6° y 7° grado por lo que no supieron convertir su esfuerzo en resultados.

En otro experimento realizado en Chile, a los estudiantes que estaban solicitando un préstamo federal para iniciar sus estudios de educación superior se les realizó una encuesta sobre sus planes educativos, sus expectativas sobre sus ingresos futuros y los costos de la colegiatura. El análisis de la encuesta indica que muchos estudiantes, en especial aquéllos de niveles socioeconómicos bajos, tienen poco conocimiento con respecto a los costos de sus estudios e ingresos futuros asociados a distintas carreras. Como parte del experimento se seleccionaron estudiantes al azar a los cuales se les dio información referente a los retornos educativos de la carrera que estaban planeando estudiar y los costos de estudiar dicha carrera. También se le dio acceso a una base de datos con información de otras carreras. Los resultados del experimento señalan que aquellos estudiantes que recibieron información se inscribieron en programas con retornos más altos. Los efectos fueron mayores entre los estudiantes que en un inicio contaban con menos información y que tenían menos preferencias por una carrera en particular.<sup>71</sup>

## **7.2 Intervenciones dirigidas a los factores comunitarios o macro**

Esta sección presenta las políticas y programas que tienen como propósito incidir en las causas comunitarias o macro. Éstas son de especial interés para el presente estudio ya que son las que se dirigen a los factores escolares y se llevan a cabo dentro de la escuela. Entre éstas están extender el horario de clases, establecer como obligatoria la EMS, mejorar la gestión escolar, establecer programas de apoyo y desarrollo de habilidades socioemocionales, crear sistemas de alerta temprana, llevar a cabo reformas curriculares,

---

<sup>70</sup> Fryer (2013)

<sup>71</sup> Neilson, Hastings y Zimmerman (2015)

llevar a cabo políticas dirigidas a los maestros y una mayor vinculación entre el sistema educativo y el mercado laboral.

### 7.2.1 Horario extendido

Este tipo de intervención se refiere a ampliar el horario escolar con el fin de reforzar lo aprendido en clase y llevar a cabo actividades extracurriculares. Esto podría ser contra intuitivo ya que los estudiantes en riesgo son los que usualmente encuentran la EMS menos atractiva por lo que quizás no tendría mucho sentido someterlos a más horas de asistencia escolar.<sup>72</sup> Sin embargo, como se describe a continuación, extender la jornada presenta resultados positivos en el logro educativo.

Uno de los primeros casos fue el de Chile, que en 1997 incrementó en más de 30 por ciento la jornada escolar de 3° a 12° grado en las escuelas que recibían recursos públicos. En Secundaria y Media Superior se extendió una hora la jornada escolar además se agregaron dos horas a la semana para llevar a cabo trabajo colaborativo con los maestros. El tiempo adicional se utiliza para actividades académicas relacionadas con el plan de estudios y para actividades extracurriculares. Asimismo, se capacitó a los maestros sobre la recién implementada reforma curricular. En cuanto a los resultados, la evidencia señala que extender el horario escolar mejoró los resultados en las pruebas cognitivas y también se redujo el abandono en 3 por ciento.<sup>73</sup>

En la década de los setenta en la ciudad de Buenos Aires, Argentina se decretó que la mitad de las escuelas primarias incrementarían el horario escolar. Poco más de 30 años después se encontró que esta medida incrementó en 21 por ciento la tasa de graduación.<sup>74</sup>

En Colombia, como parte de un programa piloto se extendió la jornada escolar en las ciudades de Bogotá y Cali. En ambas ciudades se pretendía usar el tiempo adicional para actividades cívicas, culturales y deportivas y no necesariamente incrementar el tiempo de enseñanza. Los resultados sugieren que incrementar la jornada escolar en 2 o 3 horas puede ser una política efectiva para mejorar el logro educativo, particularmente entre los

---

<sup>72</sup> Almeida et al. (2015)

<sup>73</sup> Pires y Urzua (2010)

<sup>74</sup> Llach et al. (2009)

estudiantes de ingresos bajos y los jóvenes en 9° grado ya que estos últimos están menos expuestos a los factores de riesgos que surgen en la adolescencia.<sup>75</sup>

En Uruguay el programa de Escuelas de Tiempo Completo se dirige a los estudiantes vulnerables de escuelas de educación básica en zonas urbanas. Como parte del programa se duplicó la jornada escolar. Tomando en cuenta la extensión del horario, los maestros utilizan el 75 por ciento del tiempo en actividades de trabajo en el salón de clases, aula o taller y el 25 por ciento restante en alimentación y recreo. Asimismo, al ser doble el horario, en la segunda parte de la jornada se llevan a cabo actividades especiales como talleres, laboratorios, teatro, huertas y otro tipo de actividades extracurriculares para lo cual se les entrega a las escuelas insumos adicionales. Los resultados sugieren que hubo una mejora en el logro educativo de los estudiantes más vulnerables de 0.7 desviaciones estándar en matemáticas y 0.04 en lenguaje por año de participación en el programa.<sup>76</sup>

Los resultados sobre las escuelas con horario extendido son positivos, particularmente entre los grupos más vulnerables. Sin embargo, esto no significa que necesariamente se debe implementar este tipo de política ya que ésta implica mucha mayor inversión que otras ya que se deben pagar horas extras a los profesores, hay un mayor costo de mantenimiento y mayor uso de otros recursos.<sup>77</sup> Asimismo, no basta con sólo extender la jornada, los profesores y directores deben saber usar el tiempo de manera efectiva.<sup>78</sup>

### **7.2.2 Expansión de la educación obligatoria**

Este tipo de política consiste en establecer la obligatoriedad por Ley de la EMS. La evidencia sugiere que aplicar una escolaridad secundaria obligatoria puede mejorar la consecución educativa, siempre y cuando el gobierno cuente con la capacidad y el presupuesto para incrementar la oferta y hacer efectivo el nuevo derecho adquirido.<sup>79</sup> La motivación detrás de este tipo de medidas es que los individuos que se encuentran al límite de abandonar la escuela para tomar trabajos poco calificados son los que más pueden

---

<sup>75</sup> Hincapié (2014)

<sup>76</sup> Cerdán-Infantes y Vermeersch (2007)

<sup>77</sup> OCDE (2011), y Holland, Evans y Alfaro (2014)

<sup>78</sup> Hollands, Evans y Alfaro (2014)

<sup>79</sup> Angrist y Krueger (1991)

beneficiarse de la educación obligatoria, ya que sus ganancias a lo largo de la vida se incrementan.<sup>80</sup>

En China, la Ley de Educación Obligatoria de 1986, la cual estipula nueve años de educación, contribuyó a la mejora general de la consecución educativa en el país. Debido a las diferencias en la implementación efectiva de la Ley entre las provincias se pudo identificar que la consecución educativa se asoció con aumento en la escolaridad promedio de 0.8 años, con mayores efectos para las áreas rurales, la costa y las mujeres.<sup>81</sup>

Asimismo, estudios realizados en Estados Unidos, Noruega, Taiwán y Turquía encontraron la expansión de la educación obligatoria llevó a un incremento en el nivel de instrucción de los jóvenes.<sup>82</sup>

### **7.2.3 Gestión escolar**

Este tipo de intervenciones busca mejorar la gestión escolar a través de una administración escolar descentralizada (AED) en la que los directores, maestros y padres, quienes tienen el poder en la toma de decisiones con el objetivo de que la escuela funcione mejor. El supuesto detrás de la AED es que son los padres quienes más pueden ganar o perder en la educación y son los maestros y directores quienes conocen mejor lo que realmente sucede en el salón de clases.<sup>83</sup>

En 1991 en El Salvador se implementó el programa *EDUCO* como parte de la reforma de AED. Las escuelas participantes se financian con recursos públicos y los estudiantes reciben de forma gratuita uniformes y útiles escolares. A cambio, los padres deben contribuir con la alimentación y tiempo para mejorar la escuela. Las escuelas cuentan con una Asociación Comunitaria de Educación (ACE) integrada por cinco miembros de la comunidad. La ACE recibe fondos del Ministerio de Educación y es la responsable de promulgar e implementar las políticas del ministerio y la comunidad, y de contratar, despedir y controlar a los maestros.<sup>84</sup> La evidencia señala que las ACE creían tener mayor influencia en los procesos administrativos que las asociaciones equivalentes en las escuelas

---

<sup>80</sup> Fang et al. (2012) y Oreopoulos (2005).

<sup>81</sup> Fang et al. (2012)

<sup>82</sup> Almeida et al. (2015)

<sup>83</sup> Barrera-Osorio et al. (2009)

<sup>84</sup> Sawada y Ragatz (2005)

tradicionales, específicamente, las asociaciones tenían mayor influencia en la contratación y despido de maestros. Asimismo, los maestros de las escuelas de EDUCO empleaban más tiempo en reuniones con padres y más tiempo en enseñanza; sin embargo, los efectos de estos factores en los puntajes de las pruebas no fueron estadísticamente significativos.<sup>85</sup>

Por otro lado, Hanushek, Link, and Woessmann (2013) analizaron los efectos de la autonomía en el aprendizaje utilizando los resultados de la prueba PISA en 42 países. Los autores identificaron que la autonomía influye de manera negativa en el desempeño de los estudiantes de países con bajo rendimiento y en vías de desarrollo, y de manera positiva en países con alto rendimiento y desarrollados. Estos resultados sugieren que para poder contar con una descentralización efectiva se necesitan de instituciones sólidas. Por otro lado, el estudio se basó únicamente en resultados académicos, sin embargo, se podría concluir que cuando no hay desajuste entre la autonomía y rendición de cuentas, el abandono escolar se podría exacerbar.<sup>86</sup>

#### **7.2.4 Construcción de habilidades socioemocionales y programas de apoyo**

Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o competencias del siglo XXI son aquellos conocimientos, actitudes y habilidades que se requieren para desenvolverse y contribuir en los distintos ámbitos de la vida: personal, social y laboral.<sup>87</sup> Éstas son al menos tan importantes como las competencias cognitivas para obtener mejores ingresos, ocupaciones, empleabilidad, salarios, e incluso tienen efectos significativos en otras dimensiones como el reducir la incidencia del embarazo adolescente, el uso de sustancias adictivas, y la participación en actividades delictivas.<sup>88</sup> Incluso existe evidencia que en la EMS y ES a mayor desarrollo de estas habilidades mejor es el desempeño escolar.<sup>89</sup> En este sentido, las intervenciones que buscan desarrollar este tipo de habilidades en los adolescentes pueden incidir en el abandono escolar al reducir los factores de riesgo que lo causan y al aportar elementos útiles para los jóvenes.

---

<sup>85</sup> Sawada y Ragatz (2003)

<sup>86</sup> Almeida et al. (2015)

<sup>87</sup> NEO (2015)

<sup>88</sup> Estos tipos de efectos se demuestran en Heckman, Stixrud, y Urzúa (2006), y Cunha y Heckman (2010).

<sup>89</sup> West et al. (2014) para el caso de EMS y Tunalilar y White (2013) para el caso de ES

En Chicago, dos organizaciones no gubernamentales (ONGs) implementaron *Convertirse en Hombre (Becoming a Man)* en adolescentes vulnerables de 7° a 10° grado. El programa llevó a cabo actividades durante la jornada escolar y después de la escuela en donde los jóvenes en riesgo estaban en contacto con adultos “ejemplares” y asistían a terapia cognitiva conductual en donde los jóvenes “pensaban sobre lo que pensaban” con el fin de que reflexionaran sobre sus decisiones. Los resultados de la intervención encontraron una reducción en los arrestos relacionados con violencia de 44 por ciento. No se encontraron efectos en las calificaciones, sin embargo, se encontró un avance en el índice de resultados escolares, el cual mide la asistencia, promedio y persistencia.<sup>90</sup>

En Perú, el Ministerio de Educación lanzó en 2013 el programa *Escuela Amiga* en zonas con altos índices de inseguridad. El objetivo del programa es mejorar la convivencia escolar y evitar el aumento de la violencia escolar en educación básica y media. Las escuelas participantes cuentan con tres componentes: formación docente, equipos interdisciplinarios de atención especializada y barrio educador.<sup>91</sup> El programa es de reciente creación por lo que no se encontraron resultados.

Por otro lado, los programas de apoyo consisten en impulsar ambientes inclusivos de aprendizaje, que promuevan una atención personalizada a los alumnos al reconocer que distintos individuos pueden tener distintos ritmos y capacidades. Asimismo, este tipo de prácticas busca eliminar las prácticas a nivel sistémico que dañen la equidad y orientar las políticas y programas hacia las escuelas desfavorecidas y con bajo desempeño.<sup>92</sup>

De manera general, la promoción de ambientes de aprendizaje inclusivos implica la reducción del atraso educativo, facilitando la inclusión de los estudiantes vulnerables, haciendo más fácil la transición entre grados y niveles académicos, fomentando la participación de los padres de familia y la capacitación docente, otorgando herramientas educativas complementarias y adicionales, promoviendo la coordinación gubernamental y alineando las estrategias y políticas nacionales.

---

<sup>90</sup> Heller et al. (2013)

<sup>91</sup> Sitio web del Ministerio de Educación

<sup>92</sup> OCDE (2012)

En Sudáfrica, el Departamento de Educación Básica es responsable de crear y desarrollar el *Sistema de Educación Inclusiva* que facilita la inclusión de estudiantes en situaciones vulnerables y reduce las barreras al aprendizaje a través de diferentes mecanismos encaminados a mejorar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, particularmente aquellos proclives a su abandono.<sup>93</sup> Los lineamientos del sistema reconocen que todos los niños pueden aprender y que la educación inclusiva promueve sociedades inclusivas. La estrategia se desarrolla alrededor de cuatro principios: (i) todos los estudiantes pueden aprender dando el apoyo necesario; (ii) la educación basada en resultados es al ritmo del estudiante y basada en el estudiante; (iii) las escuelas necesitan crear las condiciones para que los estudiantes tengan éxito, y (iv) el apoyo a los estudiantes debe estar basado en los niveles de atención necesarios para superar las barreras individuales, no en la categorización de los alumnos basándose en su falta de habilidad o en sus habilidades.<sup>94</sup> Adicionalmente, el sistema cuenta con *Thutong*, un portal educativo dinámico que promueve la educación inclusiva y apoya los espacios de educación, que provee información para los cuidadores y padres de familia, maestros y estudiantes, sobre sus derechos, servicios de apoyo y aspectos administrativos, entre otros.<sup>95</sup> No se encontró evidencia sobre los resultados del programa.

En India, el programa *Amigo del Niño (Balsakhi program)* es una intervención tutorial dirigida por Pratham, una reconocida ONG de India enfocada en el desarrollo educativo. El programa mejoró el aprendizaje de los niños dentro del sistema educativo, considerando que antes de que iniciara, 47 por ciento de los niños entre 6 y 14 años de edad no podían leer un texto de nivel 2, y que el 62 por ciento no podía realizar ejercicios de aritmética básica (ambos implicando un serio problema de atraso educativo).<sup>96</sup> A través de este programa, un tutor o *Balsakhi* fue contratado a una fracción del costo del servicio civil de docentes en 200 escuelas primarias en Vadodara y Bombay para combatir el atraso educativo de los niños en las materias de lectura y aritmética. La evaluación de impacto mostró un efecto positivo en términos de aprendizaje tanto para estudiantes de bajo desempeño que se beneficiaron del programa, como para estudiantes más avanzados. Por ejemplo, el número de estudiantes del tercio inferior de las clases del programa que

---

<sup>93</sup> Sitio web del Departamento de Educación Básica de Sudáfrica

<sup>94</sup> Väyrynen (2004)

<sup>95</sup> Sitio web de Thutong

<sup>96</sup> Sitio web del Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab

aprobaron los exámenes de competencias básicas en matemáticas y lenguaje, incrementaron un 7.7 por ciento, a un costo de únicamente 2.25 USD por niño al año, muy por debajo del gasto promedio del gobierno de aproximadamente 78 USD por estudiante al año. Aunque este programa está orientado a niños menores, representa un ejemplo importante de medidas preventivas de la exclusión adolescente.<sup>97</sup>

En Australia, el programa Conexiones Juveniles (*Youth Connections*), parte de la *Asociación Nacional sobre Consecución Juvenil y Transiciones (National Partnership on Youth Attainment and Transitions)*, representa una iniciativa inclusiva para ayudar a los adolescentes que se encuentran en un riesgo elevado de abandonar la escuela, o que ya la han abandonado, para continuar con su instrucción y completar finalmente el grado 12 o su equivalencia.<sup>98</sup> La meta de la iniciativa es ayudar a los adolescentes a superar las barreras que les impiden continuar con su educación (ya sea permaneciendo o bien regresando a la escuela), por medio del fortalecimiento de su vinculación con la educación. Para cumplir con la meta, los proveedores del programa cuentan con diferentes actividades en las áreas locales y trabajan junto con otros proveedores de servicios en la región para ofrecer un apoyo personalizado para la juventud elegible. Por ejemplo, una acción del programa puede ser ayudar a un joven en riesgo a reconectarse con sus familiares, encontrar un mentor, o ponerlo en contacto con otra organización que le ayude a enfrentar obstáculos como problemas de salud mental, alfabetización o deficiencias con la aritmética. Los resultados del programa muestran que de 2009 a 2013 se incrementó la participación escolar de los jóvenes entre 15 y 19 años en 6.4 puntos porcentuales. Aunque los resultados no indican causalidad, es probable que este tipo de políticas impacten positivo.<sup>99</sup>

En Suiza, *el Sistema de Gestión de Casos (Case Management System)* apoya a estudiantes en riesgo de abandonar la escuela en su transición a la EMS.<sup>100</sup> Creado en 2006, el esquema preventivo busca incrementar el número de estudiantes con certificación secundaria, de 89 al 95 por ciento para 2015, a través de una estrecha coordinación entre los diferentes actores involucradas en apoyar a este grupo de estudiantes. El programa se puede implementar al final de la educación básica, en la transición hacia la EMS o durante

---

<sup>97</sup> Banerjee et al. (2007)

<sup>98</sup> Sitio web de Consecución Juvenil y Transiciones

<sup>99</sup> Dandalolo Partners (2014)

<sup>100</sup> OCDE (2010)

la educación vocacional básica (también conocida como educación vocacional y capacitación, o VET por sus siglas en inglés). El esquema funciona de la siguiente manera: primero, los estudiantes en riesgo son identificados durante los grados 7° y 8° (educación obligatoria) o después, si fallan en encontrar una capacitación o abandonan uno de los cursos del VET; segundo, una red de administradores de gestión se moviliza para apoyarlos y monitorearlos en diferentes tareas que los lleven a una certificación completa post-obligatoria, de acuerdo con las necesidades individuales del estudiante. El apoyo incluye orientación vocacional para que los alumnos elijan su trayectoria académica, encuentren capacitaciones después de terminar la educación obligatoria, regresen a la escuela y se les proveen de las medidas adicionales para enfrentar sus problemas educativos y sociales.

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) cuenta con un sitio web interactivo tipo escuela virtual, llamada *Yo estudio*. En el portal se pueden encontrar videos gratis e interactivos sobre materiales de distintos campos, incluyendo videos de la *Academia Khan*, para enriquecer el aprendizaje de estudiantes matriculados en primaria, secundaria y preparatoria.<sup>101</sup> Al acceder los alumnos al sitio, indican el grado al que pertenecen. Los alumnos al acceder a al sitio web, indican el grado al que pertenecen y seleccionan el campo de estudio para luego elegir un problema específico para solucionar. Esta escuela virtual también otorga materiales para el estudio del inglés como lengua extranjera, ejercicios de gramática y juegos de vocabulario. Finalmente, cuenta con un servicio de chat en línea con un docente experto que puede ayudar a los estudiantes a responder preguntar y terminar sus tareas.

En Argentina, el Programa *Nacional de Mediación Escolar* del Ministerio de Educación tiene como principal objetivo trabajar sobre nuevas estrategias para atender a la creciente conflictividad en la convivencia escolar. El programa se basa en la necesidad de promover condiciones que posibiliten el aprendizaje de habilidades para la vida, definidas como las capacidades o aptitudes que permiten afrontar de modo positivo y constructivo los desafíos de la vida cotidiana. Asimismo, propone el diseño y la implementación de proyectos institucionales que promuevan la adquisición y desarrollo de estas habilidades en todos los actores de la comunidad educativa como proceso previo a la capacitación de alumnos mediadores por parte de los docentes. Los alumnos mediadores intervienen como

---

<sup>101</sup> Sitio web de *Yo Estudio*

facilitadores de la comunicación en la resolución de algunos conflictos interpersonales entre sus compañeros, promoviendo un abordaje constructivo y no violento.<sup>102</sup>

En Canadá, el Ministerio de Educación de Ontario cuenta con el programa *Transiciones: Adaptándose para la Preparatoria*, el cual incluye distintos programas de orientación, estrategias e intervenciones que ayudan a los estudiantes en su transición de educación elemental a la escuela secundaria.<sup>103</sup> La intervención está dirigida a estudiantes de 7° a 9° grado que reciben apoyo y atención individual, y se benefician de programas realizados a su medida y de acuerdo con su propia situación. También busca dar respuesta a las diversas necesidades de los jóvenes adolescentes de 7° a 12° grado al ofrecer una *Instrucción Diferenciada*, o una instrucción efectiva que responda a los intereses de aprendizaje, la preparación y las preferencias de los estudiantes.<sup>104</sup> Como resultado, esta iniciativa permite a los estudiantes y educadores desarrollar nuevos métodos de estudio, enfocarse en construir con base en el éxito, prevenir y anticipar problemas y fomentar la colaboración entre educadores y alumnos. La meta principal de la iniciativa es incrementar la posibilidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje y sean exitosos. De manera similar, los *Equipos de Estudiantes Exitosos (Student Success Teams)* conformados por un director, un maestro estudiante exitoso, un consejero guía y un maestro de educación especial son otro ejemplo de una iniciativa educativa inclusiva que busca ayudar a estudiantes que luchan por graduarse, dotándolos de apoyo y una atención extra.<sup>105</sup>

En Estados Unidos el *School Transition Environment Program (STEP)* apoya la transición de primaria a secundaria y de secundaria a media superior de estudiantes en riesgo. Dentro de las escuelas se establecen salones de clases más pequeños para los estudiantes en transición. Esto reduce el nivel de complejidad al que se enfrentan los niños y adolescentes cuando entran a un nuevo ambiente. Los resultados del programa indican que los participantes del programa en 1° y 2° grado de la educación media tuvieron mejores calificaciones y faltaron menos a la escuela, se encontró una tasa de abandono escolar significativamente menor y los estudiantes percibieron el ambiente escolar como más

---

<sup>102</sup> Sitio web del Ministerio de Educación de Argentina

<sup>103</sup> Sitio web del Ministerio de Educación de Ontario

<sup>104</sup> Ibid.

<sup>105</sup> Ibid.

estable. Asimismo, los maestros reportaron tener más reuniones informales sobre los estudiantes que antes del programa y se sintieron más satisfechos con su trabajo debido a su participación en STEP.<sup>106</sup>

También en Estados Unidos el proyecto *Graduarte realmente ayuda a lograr tus sueños (Graduation Really Achieve Dreams, GRAD)* busca ayudar a los estudiantes en EMS de bajos ingresos a que cumplan sus metas educativas. Como parte del proyecto, los estudiantes y sus padres se comprometen a tener como prioridad entrar a la universidad y cumplir con ciertas metas en el camino. En el programa participan mentores y socios de la comunidad para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus metas educativas. Los estudiantes reciben cursos sobre liderazgo, guías para hacer su plan de vida, desarrollo de cognitivas y no cognitivas.<sup>107</sup> Los resultados del proyecto en Houston indican que la tasa de graduación fue de 65 por ciento, 20 puntos porcentuales por encima de la tasa promedio de las escuelas control. Por otro lado, la tasa de graduación de los estudiantes de bajos ingresos fue 19 puntos porcentuales más que el promedio nacional de estudiantes de bajos ingresos.

Otro proyecto que se lleva a cabo en Estados Unidos es el de *Gran Hermano, Gran Hermana (Big Brothers, Big Sisters)*. El objetivo del programa es apoyar a las personas entre 6 y 18 años mediante una red de mentores. Los mentores apoyan a sus “hermanos pequeños” en la escuela y evitan que caigan en conductas de riesgo. Ambos se reúnen de dos a cuatro veces a la semana por al menos un año. La evidencia encontró una reducción de 0.5 días en el número de días que los participantes faltan a clases. Asimismo, se encontró que los participantes son menos propensos a caer en conductas de riesgo como tomar alcohol y usar drogas ilegales.<sup>108</sup>

### **7.2.5 Sistemas de alerta temprana**

Una forma de prevenir el abandono escolar es a través de identificar y monitorear ciertas actitudes de los estudiantes en riesgo. Ya existen una variedad de indicadores que se pueden utilizar que se sintetizan como ABC (por sus siglas en inglés): asistencia,

---

<sup>106</sup> Felner et al. (1989)

<sup>107</sup> Sitio web de Project GRAD Houston

<sup>108</sup> Social Programs that Work

comportamiento y desempeño escolar.<sup>109</sup> Sin embargo, no basta con diseñar los indicadores, la literatura señala que los maestros y directivos se deben reunir periódicamente para discutirlos y tomar acción.<sup>110</sup>

De acuerdo con Almeida et al. (2015) aún no hay evidencia rigurosa sobre el impacto de este tipo de intervención, sin embargo, dado el bajo costo que tiene –ya que se basa en registros administrativos- podría ser una estrategia costo/efectiva.

### 7.2.6 Reformas curriculares

Este tipo de intervenciones busca la mejora educativa y adaptar los planes de estudio para vincularlos en mayor medida a las competencias demandadas por el mercado laboral.

En Irlanda, la *Estrategia Nacional para el Desarrollo de las Competencias* opera a través de una red de organizaciones intercomunicadas y un marco institucional que permite la coordinación efectiva de la política entre competencias, industria, mercado laboral, y las políticas de investigación.<sup>111</sup> Para formalizar esta estrategia, se formó en 1997 el Grupo de Expertos acerca de las Futuras Necesidades de Competencias (EGFSN por sus siglas en inglés), el cual se compone por el gobierno e incluye a representantes de los departamentos gubernamentales, agentes sociales, instituciones científicas y de investigación, así como autoridades educativas y de capacitación. La EGFSN es responsable de monitorear cada sector económico para identificar y anticipar la escasez de competencias, trabajando estrechamente con la Autoridad Nacional de Capacitación y Empleo (FAS) y con autoridades asociadas con el desarrollo de competencias, como los son las de desarrollo educativo y empresarial, comercio y empleo.<sup>112</sup> Así, la estrategia nacional de Irlanda para el desarrollo de competencias consiste en una coordinación efectiva entre el marco legal, la distribución de información constante y en tiempo, y el compromiso gubernamental. La evidencia señala que entre 2001-2002 y 2009-2010, la tasa de retención aumentó en 6 puntos porcentuales (81 a 87 por ciento).<sup>113</sup>

---

<sup>109</sup> Frazelle y Nagel (2015)

<sup>110</sup> Ibid.

<sup>111</sup> OIT (2011).

<sup>112</sup> EGFSN (2007)

<sup>113</sup> Ryan et al. (2012)

En Brasil, el Programa *Educación Media Innovadora (Programa Ensino Médio Inovador)* busca apoyar la mejora de la educación secundaria a través de las siguientes estrategias: la mejora de las oportunidades educativas; cobertura universal y permanencia hasta la preparatoria para adolescentes entre las edades de 15 y 17 años; el reforzamiento de las identidades de la educación secundaria, tomando en cuenta la diversidad de intereses de los estudiantes, y, la mejora de los esquemas educativos, con la consideración de la cultura juvenil.<sup>114</sup>

En Canadá, el Ministerio de Educación de Ontario ofrece el programa *Asignaturas Especializadas en Alta Competencia (Specialist High Skills Majors)* que permite a los estudiantes enfocarse en una trayectoria académica que empate sus competencias e intereses, mientras cumple los requerimientos para la obtención del título de la escuela secundaria.<sup>115</sup> Los estudiantes sólo deben completar un paquete de ocho a diez cursos de acuerdo con sus intereses, al tiempo que obtienen certificaciones industriales y ganan competencias durante el trabajo con empleadores. El programa está dirigido a estudiantes matriculados en 11° y 12° grado que buscan explorar y refinar sus metas académicas y realizar elecciones informadas sobre su vida después de la educación secundaria, ya sea si se eligen la capacitación, la educación superior o el área laboral.

### **7.2.7 Políticas dirigidas a los maestros**

Como sería de esperarse la evidencia sugiere que los docentes son actores fundamentales para generar una experiencia educativa significativa entre sus estudiantes. En este sentido, a través de incentivos se busca motivarlos para que pongan más esfuerzo y de esta forma mejorar el rendimiento académico de sus alumnos. Los incentivos se pueden dar por la asistencia de los maestros o por el desempeño de sus alumnos. Este tipo de intervención puede ser efectiva si los maestros saben cómo mejorar pero también puede ser inefectiva si los maestros no cuentan con el conocimiento para mejorar, e incluso contraproducente cuando los maestros se enfocan sólo en enseñar lo que se evaluará en el examen.<sup>116</sup>

---

<sup>114</sup> Ministerio de Educación del Brasil (2009)

<sup>115</sup> Sitio web del Ministerio de Educación de Ontario

<sup>116</sup> Fryer (2012)

Después de una revisión de literatura, Almeida et al. (2015) concluyen que los incentivos basados en el desempeño pueden mejorar los resultados bajo las circunstancias adecuadas, por ejemplo, en casos en los que la rendición de cuentas pre-programa y el monitoreo era pobre, los maestros eran poco profesionales, los bonos eran grandes y los criterios para su otorgamiento eran claros. En cambio, en escenarios con mayores niveles de rendición de cuentas y profesionalismo, los incentivos suelen tener menores resultados.

### **7.2.8 Mercado laboral**

Este tipo de intervenciones buscan satisfacer las preferencias de los jóvenes y las necesidades del mercado laboral al ofrecer varias opciones junto con apoyo no-académico. De acuerdo a Hanushek y Woessmann (2006), no existe evidencia sobre el efecto de la educación vocacional en el desempeño académico y abandono escolar. Sin embargo, es importante destacar que de acuerdo a estos autores el diferenciar entre educación técnica y general, incrementa la desigualdad en la distribución de la educación.

Entre los programas que buscan facilitar la transición escuela-trabajo, un caso es el de Botswana, en donde el Programa de Educación Técnica del Ministerio de Educación y Desarrollo de Competencias (MOE) tiene como objetivo mejorar el acceso y la calidad de la capacitación y la educación vocacional, y generar graduados empleables y capacitados que puedan emprender sus propios negocios. El programa también facilita la transición a la educación superior para aquellos que busquen continuar con sus estudios. Éste incluye trabajo práctico, experiencia laboral y proyectos con unidades de aprendizaje con una duración de 40 horas. El programa se ofrece en cuatro niveles distintos: fundamental, certificación, certificado avanzado y título, en 17 áreas vocacionales. Se imparte en conjunto entre el MOE y la Agencia de Calificaciones Escocesa.

Un ejemplo en un contexto distinto es el de Austria, en donde el sistema educativo cuenta con capacitación vocacional inicial, técnica y especializada, adicional a la educación general.<sup>117</sup> Las escuelas vocacionales y técnicas y las universidades -esta última cuenta con el pre requisito de educación obligatoria- buscan desarrollar la personalidad individual del estudiante al permitirle buscar un mayor nivel de movilidad y flexibilidad ocupacional, y

---

<sup>117</sup> Sitio web del Ministerio Federal para la Educación, las Artes y la Cultura de Austria.

promover el desarrollo de competencias. La estructura y currícula del sistema provee a los estudiantes de una serie de habilidades que le permiten tener acceso a una amplia gama de ocupaciones, incluyendo ciertos trabajos en el sector público. Asimismo, el *Acta de Capacitación Vocacional* permite a los estudiantes que abandonan la escuela vocacional, técnica o la universidad continuar con una capacitación vocacional dentro del marco de una capacitación y formación profesional. Además, algunas secundarias técnicas y escuelas vocacionales del país, específicamente aquellas que se enfocan en educación empresarial, preparan a los estudiantes para presentar el *Examen de Emprendedores*, el cual tiene como objetivo regular las actividades de los auto-empleados y comerciantes.

En Alemania, el *Sistema Dual VET* representa uno de los programas educativos flexibles más replicados en el mundo.<sup>118</sup> Una vez terminada la primaria, los estudiantes pueden elegir entre tres opciones: i) un programa demandante académicamente que culmina con la entrada a una certificación universitaria; ii) un programa menos demandante académicamente que culmina con el título de secundaria y provee de sólidas competencias académicas, y iii) un programa diseñado para estudiantes con limitadas habilidades académicas que obtienen al final un certificado de terminación escolar.

Los graduados de los dos últimos programas generalmente se matriculan en educación vocacional a los 15 ó 16 años. Por lo anterior, la gran mayoría de los estudiantes de EMS que se encuentran en estudios vocacionales (cerca del 75 por ciento) se matriculan en el sistema dual, mientras que el resto lo hace en escuelas de capacitación y vocacionales de tiempo completo, con una duración de 2 a 3 años y con la posibilidad de obtener certificados de terminación de estudios. Bajo el principio de la complementariedad entre la escuela y el aprendizaje basado en el trabajo, el sistema dual ofrece la posibilidad de pasar 3 ó 4 días por semana en una empresa que provee aprendizaje práctico basado en capacitación, en el marco de un plan de acción orientado. En contraste con las escuelas vocacionales de tiempo completo que requieren un título de educación secundaria, la entrada al sistema dual sólo tiene como requisito completar la educación obligatoria.

En Noruega, el *Certificado de Práctica* es una medida para estudiantes desmotivados y en riesgo de abandonar la escuela. Éste consiste en un programa de dos años basado en la

---

<sup>118</sup> OCDE (2010)

práctica que puede ser tomado después de completar la educación secundaria.<sup>119</sup> El programa impulsa a los estudiantes a obtener un certificado de capacitación en el nivel de media superior en lugar de cursar dos años en la escuela, seguido de dos años de prácticas, que permiten la finalización de la EMS, al tiempo que ganan competencias formales. Los estudiantes pueden elegir sus cursos de distintos sectores como: agricultura, procesamiento de alimentos y restaurantes, construcción y edificación, cuidado de la salud y servicio de transporte. Dado que los candidatos requieren tomar cursos en áreas como idiomas, matemáticas y ciencias sociales, el programa representa una piedra angular para la futura capacitación y la EMS. Una evaluación inicial del programa (en su fase piloto) arroja resultados positivos: 65 por ciento de los estudiantes inscritos en el programa se motivaron para continuar con su capacitación y educación.<sup>120</sup>

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional promueve el desarrollo de *Modelos Educativos Flexibles*, una combinación de estrategias semi-escolares implementadas tanto en áreas rurales como urbanas del país. La combinación de procesos de aprendizaje convencionales y no convencionales proveen de metodologías y días de clases flexibles, de vínculos a los recursos pedagógicos y módulos educativos, los cuales están basados en la formación docente y el involucramiento comunitario y que impulsan la continuidad en la escuela y la retención escolar. Además, los modelos docentes son adaptados de acuerdo con las necesidades locales y condiciones de vulnerabilidad.

En Canadá, el Ministerio de Educación de Ontario es el responsable del programa *Educación Cooperativa* que permite a los estudiantes ganar créditos escolares de secundaria mientras completan práctica laborales, por lo tanto promueve la terminación escolar y desarrolla competencias simultáneamente.<sup>121</sup> El programa está orientado a estudiantes que se están preparando para la educación superior, para capacitación o para la fuerza laboral. Como resultado de esta iniciativa, los estudiantes pueden aplicar dos créditos cooperativos para los requerimientos de graduación del bachillerato, sin límite de ganar otros créditos opcionales de este tipo. Mientras tanto, los alumnos experimentan un aprendizaje en sus manos, exploran distintas opciones de trayectorias académicas, perciben la relevancia del aprendizaje en su salón de clases, desarrollan competencias

---

<sup>119</sup> OCDE (2010)

<sup>120</sup> Sitio web del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

<sup>121</sup> Sitio web del Ministerio de Educación de Ontario

esenciales para el lugar de trabajo, y ganan experiencias valiosas para la elaboración de su currículum para su futura educación o empleo.

---

## **8. Hallazgos principales**

---

A nivel internacional existen diversos programas que atacan de manera directa e indirecta el abandono escolar. Con respecto a sus resultados, la evidencia señala que intervenciones semejantes pueden tener diferentes resultados en diversos contextos. En este sentido, a la hora de implementar cualquier programa es necesario tomar en cuenta el contexto y las características de la población que se pretende atender. A continuación, se presenta un breve resumen de los hallazgos encontrados. Para fines del presente análisis, los hallazgos se clasificaron en aquellos que implican acciones dentro de la escuela y aquellos que involucran al individuo y al hogar.

### **8.1 Hallazgos de políticas dirigidas a factores individuales y familiares**

- Las políticas orientadas a los factores individuales y familiares se dirigen generalmente a la prevención del abandono al mejorar las condiciones de la población en general. Dentro de este tipo de políticas se identificaron las transferencias condicionadas en efectivo y las campañas informativas.
- Las TCE han sido un buen mecanismo para incentivar la inversión en capital humano por parte de los hogares con ingresos más bajos. Sin embargo, aún no hay evidencia disponible suficiente con respecto a los efectos en EMS. Por otro lado, la evidencia sobre los programas de incentivos dirigidos a la mejora en el desempeño escolar es mixta. Almeida et al. (2015) sugieren que este tipo de intervenciones pueden ser exitosas en ciertos contextos donde la motivación y la calidad de los maestros no es una restricción y en donde no existen ya otros incentivos financieros.
- Dar información sobre los verdaderos retornos a la educación puede ser una intervención costo efectiva siempre y cuando no existan otras barreras que impidan acceder a la EMS, tales como la económica.

### **8.2 Hallazgos de políticas relacionadas con el sistema educativo**

- Las políticas de horario extendido muestran resultados positivos, sin embargo, implican mayor inversión que otro tipo de estrategias.
- La obligatoriedad de la EMS mejora la consecución educativa, siempre y cuando el gobierno cuente con la capacidad y el presupuesto para ampliar la oferta educativa para hacer efectivo el derecho.
- Mayor autonomía en las escuelas para que sean los padres, maestros y directores quienes tomen las decisiones es generalmente positiva.
- Los programas dirigidos a fomentar las habilidades socioemocionales o no cognitivas de los jóvenes reducen su riesgo de abandono ya que tienen efectos significativos en conductas de riesgo, además este tipo de habilidades son las que hoy demanda el mercado laboral.
- Los programas de acompañamiento académico y apoyo para la vida se asocian con mayor participación escolar y menor probabilidad de caer en conductas de riesgo.
- Los sistemas de alerta temprana permiten identificar y monitorear ciertas actitudes de los estudiantes en riesgo. Sin embargo, no basta sólo con monitorearlas, también se deben discutir resultados e implementar acciones.
- Con los incentivos correctos los maestros ejercen mayor esfuerzo el cual se traduce en mejor desempeño de sus alumnos.

## 9. Caracterización y análisis de las experiencias nacionales relevantes para combatir el abandono escolar en EMS

En México existen diversas intervenciones que buscan prevenir el abandono escolar. Este tipo de programas incluyen programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, de integración escolar, tutorías, acompañamiento y acciones remediales; así como un amplio programa de becas.<sup>122</sup> Como se observa en el Cuadro 5, estos programas se pueden clasificar de acuerdo con los factores que afectan los beneficios y costos marginales de invertir en educación.

**Tabla 5. Tipo de intervenciones dirigidas a factores que inciden en el abandono escolar en México**

Nivel	Factores que afectan los beneficios y costos marginales	Intervenciones
Individuales y familiares	Ingreso del hogar	Jóvenes con PROSPERA, becas PROSPERA EMS, becas media superior
	Motivación	
	Información	Piloto de Percepciones (campaña informativa sobre los retornos a la educación)
Comunitario y Macro	Acceso a la escuela	Obligatoriedad de la educación desde 2012-2013
	Calidad y apoyo de los servicios educativos	Alineación de Incentivos para la Educación Media Superior
		Construye T
		Movimiento contra el abandono escolar "Yo no abandono"
		Sistemas de alerta temprana (SiAT)
		Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA)
	Mercado laboral	Reforma curricular
		Programa de Formación de Recursos Humanos basado en Competencias
	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral	

<sup>122</sup> SEP (2013)

		Modelo Mexicano de Formación Dual
		Beca de capacitación Capacita-T (antes Programa de becas de pasantía)
		Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS)

A continuación, se hace una revisión de estos programas con el objetivo de contar con un panorama general sobre las intervenciones que se están llevando a cabo para posteriormente retomar algunos elementos, así como los analizados en la sección anterior para la propuesta de directriz.

## 9.1 Intervenciones dirigidas a los factores individuales y familiares

En esta sección se incluyen los programas vinculados con las causas individuales y/o familiares en México. Las intervenciones que se describen a continuación buscan incidir en el ingreso del hogar a través de becas educativas, así como incentivar a que los jóvenes terminen sus estudios de media superior mediante el otorgamiento de un apoyo monetario cuando finalicen sus estudios y de información clara y oportuna sobre la importancia de la educación.

### 9.1.1 Ingreso del hogar y motivación

#### *Becas a estudiantes EMS*

La SEP a través de la Coordinación de Becas de Educación Media Superior otorga diversas becas a estudiantes de EMS para favorecer el desarrollo de sus actividades académicas con el fin de que concluyan sus estudios.<sup>123</sup> Específicamente para evitar el abandono escolar la SEP cuenta con la Beca de Manutención modalidad abandono escolar. Si un estudiante considera estar en riesgo de abandonar sus estudios debe solicitarle al Comité de Becas de su escuela que lo postule. El Comité está integrado por el director, subdirector, tres docentes y dos padres de familia invitados por el director. El monto de la beca varía por sexo y grado escolar. Por ejemplo, el apoyo para un estudiante hombre de 1° de

<sup>123</sup> Sitio web Becas medio superior

bachillerato es de \$650 pesos, mientras que en 3° de bachillerato asciende a \$800 pesos (la beca para mujeres varía en \$75 pesos extra). Para poder ser beneficiario el alumno no debe recibir apoyo de otro programa social como PROSPERA.

Almeida et al. (2015) reportan los resultados preliminares de la evaluación realizada por Attanasio, de Hoyos, and Meghir (2014) al programa de becas en EMS. De acuerdo con los autores, las becas no tienen el efecto esperado en el abandono ya que, aunque sí se observó que los beneficiarios terminan la escuela a una tasa más alta que los no beneficiarios, esto se debe a que los jóvenes que reciben las becas son los más motivados para terminar sus estudios.

#### *Componente de Prospera para EMS*

Durante 2002-2003 Oportunidades (hoy PROSPERA) incorporó al componente educativo el apoyo monetario a los estudiantes que cursan media superior. Al igual que los apoyos monetarios en primaria y secundaria, el monto de la beca es creciente conforme el grado escolar. Para contrarrestar las desventajas de las niñas para acceder a la educación éste es mayor para las mujeres; asimismo, los apoyos se otorgan a la madre de familia. En 2015 el monto mensual del apoyo para los hombres es de entre \$865-\$980 pesos, mientras que para las mujeres de \$990-\$1,120 pesos.<sup>124</sup> Una evaluación cualitativa del programa encontró que las becas han sido clave para extender la escolaridad de los jóvenes especialmente para aquellos que cursan la educación media superior.<sup>125</sup>

#### *Jóvenes con Prospera (componente de Prospera)*

El programa otorga incentivos económicos a los jóvenes beneficiarios de Prospera para que terminen sus estudios. Las condiciones de elegibilidad señalan que el beneficiario debe pertenecer a una familia beneficiaria de Prospera, concluir la preparatoria en menos de cuatro años desde su primera matriculación en este nivel y antes los 22 años de edad. Una vez graduados, los recién egresados reciben una transferencia única por \$4,000 pesos.<sup>126</sup>

---

<sup>124</sup> Reglas de Operación 2015 de PROSPERA Programa de Inclusión Social

<sup>125</sup> González de la Rocha (2006)

<sup>126</sup> Sitio web de PROSPERA

### 9.1.2 Información

#### *Percepciones (piloto)*

Tomando como base los resultados del estudio de República Dominicana de Jensen (2010), la SEP implementó el programa piloto de Percepciones en las escuelas de media superior en el año 2010, el cual proporcionaba información a los estudiantes de nuevo ingreso en bachilleratos tecnológicos en escuelas públicas sobre los retornos de la EMS y la ES, así como datos sobre esperanza de vida y opciones de financiamiento para la ES.<sup>127</sup> Antes del programa, se encontró que tanto los hombres como las mujeres subestimaban los ingresos que perciben los graduados de la ES en 25 y 35 por ciento, respectivamente, en relación con los ingresos reportados por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Tres años después, se encontró que los ingresos pronosticados por los jóvenes participantes del programa se acercaban más a los reportados en la ENOE.<sup>128</sup> En cuanto al abandono escolar, no se encontró efecto del programa en la terminación de la EMS a tiempo; sin embargo, se observaron mejoras en los resultados de las pruebas de matemáticas de las mujeres y de los estudiantes provenientes de hogares relativamente más acomodados.<sup>129</sup>

## 9.2 Intervenciones dirigidas a los factores comunitarios y macro

A continuación, se describen los programas y políticas relacionados con los factores comunitarios y macro en México. A grandes rasgos estas intervenciones se enfocan en incrementar la cobertura educativa, mejorar la calidad de los servicios educativos y apoyar a los estudiantes, así como en tener una mayor vinculación entre el sistema educativo y el mercado laboral.

### 9.2.1 Acceso a la escuela

En 2012 se elevó a rango constitucional la *obligatoriedad de la EMS* y se espera que en el ciclo escolar 2021-2022 se alcance su universalidad. La meta en el mediano plazo la meta

---

<sup>127</sup> De Hoyos (2015)

<sup>128</sup> *Ibid.*

<sup>129</sup> Avitabile y de Hoyos (2015)

programática es reducir el abandono de 15 a 9 por ciento en el ciclo 2017-2018. Para lograrlo, el Sistema Educativo Nacional (SEN) está ampliando la cobertura de bachillerato en las localidades rurales a través de opciones poco costosas y de sostenimiento estatal, como los telebachilleratos, las escuelas de educación media superior a distancia y los bachilleratos estatales. Por otro lado, también se está aprovechando el aporte de la sociedad por medio de los bachilleratos privados subsidiados, como son las Preparatorias Estatales por Cooperación.<sup>130</sup> Aún no se cuenta con información con respecto a la calidad de los servicios educativos impartidos en estos centros escolares, sin embargo, como lo señala el INEE (2015) *es importante asegurar el desarrollo integral de los estudiantes de EMS en condiciones de equidad respecto a sus compañeros de áreas urbanas.*

### **9.2.2 Calidad y apoyo de los servicios educativos**

#### *Programa Alineando Incentivos para el Aprendizaje (ALI)*

ALI fue un programa piloto implementado en conjunto por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la SEP que buscaba identificar el mejor esquema de incentivos monetarios para mejorar el rendimiento de los alumnos en matemáticas. Con este fin se diseñaron tres intervenciones que se aplicaron en distintas escuelas: (i) recompensa monetaria a maestros y estudiantes por su desempeño en el examen; (ii) recompensa monetaria a maestros por el desempeño de sus alumnos en el examen, y (iii) recompensa monetaria a estudiantes, maestros, y personal administrativo con base en el desempeño del alumno en el examen, adicionalmente se otorgó una recompensa extra a los estudiantes si al grupo le fue bien y a los maestros si a otros grupos de la escuela les fue bien.<sup>131</sup>

De acuerdo con los resultados de la evaluación, dar incentivos a los maestros y a los estudiantes tuvo mayor impacto en el aprendizaje que sólo dar incentivos a los estudiantes.<sup>132</sup> Sin embargo, estos resultados no se tradujeron en una reducción en la tasa de abandono escolar. De acuerdo con Behrman et al. (2013) esto se pudo deber a que los estudiantes elegibles de ALI ya eran beneficiarios de otras becas condicionales en la

---

<sup>130</sup> INEE (2015)

<sup>131</sup> Santiago et al. (sin fecha)

<sup>132</sup> Behrman et al. (2014)

asistencia (como Prospera) por lo que este tipo de intervenciones es menos efectivo cuando ya los estudiantes tienen acceso a otros programas dirigidos a mejorar el ingreso del hogar.

### *Construye T*

En 2013 el 68.6 por ciento de los estudiantes reportó haber experimentado algún tipo de agresión o violencia por parte de sus compañeros, asimismo, el 35.2 por ciento describe su escuela como un lugar peligroso.<sup>133</sup> En este sentido, la SEP con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) cuenta con el programa Construye T. El objetivo del programa es fortalecer las capacidades de la escuela para que los jóvenes desarrollen habilidades socioemocionales y así mejorar el ambiente escolar.<sup>134</sup> A pesar de que el programa no tiene como objetivo explícito el abandono escolar, el programa espera disminuir el abandono escolar al dirigirse a muchas de sus causas.

El programa se basa en tres estrategias que tienen como eje a los directivos y maestros: (i) capacitar docentes y directivos, (ii) elaborar y difundir materiales de apoyo para desarrollar habilidades socioemocionales y mejorar el ambiente escolar para apoyar la labor docente y de directivos, y (iii) promover que la escuela realice un diagnóstico y un plan de trabajo en materia de habilidades socioemocionales y ambiente escolar. Asimismo, el programa se enfoca en seis dimensiones: conocimiento de sí mismo, escuela y familia, vida saludable, participación juvenil, cultura de la paz y no violencia y proyecto de vida.<sup>135</sup>

Una ventaja de enfocarse en el desarrollo de las habilidades socioemocionales es que a diferencia de las habilidades específicas desarrolladas en los modelos educativos tradicionales, las socioemocionales son transversales en su naturaleza, y adaptables a distintas situaciones y contextos.<sup>136</sup> Por otro lado, la evidencia disponible señala que el desarrollo de las habilidades socioemocionales es algo necesario en la educación ya que éstas se asocian con mayor éxito en el ámbito académico, personal y laboral.<sup>137</sup> Un estudio del Banco Mundial (2014) presenta evidencia sobre el efecto positivo de las habilidades

---

<sup>133</sup> ENEIVEMS 2013

<sup>134</sup> Sitio web de Construye T

<sup>135</sup> SEMS (2015a)

<sup>136</sup> Heckman y Kautz (2013)

<sup>137</sup> Ibid.

socioemocionales sobre la empleabilidad en general, y sobre el éxito en iniciar un negocio propio y sobre emprender innovaciones.

La evaluación del programa encontró efectos positivos en los indicadores relacionados con la violencia entre pares y en la intención de los estudiantes para seguir estudiando y al mismo tiempo tener una expectativa de trabajo. En cuanto a la tolerancia a la diversidad y el reconocimiento de la equidad de género, las escuelas participantes mostraron resultados opuestos a los esperados y significativamente mayores que los encontrados en las escuelas no participantes. De manera similar, se detectó una disminución en el uso de métodos anticonceptivos en las escuelas participantes. Por otro lado, el programa parece no tener efecto alguno en el comportamiento de los estudiantes con respecto al abuso del alcohol y el riesgo que implica el uso de drogas. En cuanto a las tasas de reprobación y abandono, se encontró un incremento en éstas en las escuelas participantes mientras que en las no participantes se observó el patrón opuesto. Cabe mencionar que en los resultados recién descritos pudieran también estar influyendo por lo que no sólo dependen del programa.<sup>138</sup>

#### *Movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono”*

En el ciclo escolar 2013-2014, la SEP en coordinación con las entidades federativas inició el *Movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono”*. El Movimiento busca integrar las acciones de la escuela, la familia y el estudiante con el fin de prevenir las causas del abandono, así como mantener un estado de alerta y reaccionar ante la presencia de indicadores de riesgo.<sup>139</sup> El director es el responsable de llevar a cabo las medidas adecuadas de acuerdo con el contexto del plantel, mientras que los maestros y padres de familia ayudan a detectar situaciones de riesgo, diseñar el plan y darle seguimiento a los resultados.

La estrategia se basa en evidencia reciente. Por ejemplo, diversos estudios señalan que los maestros y directores tienen un papel importante en cuanto a la prevención del abandono y que cuando hay una relación positiva entre estudiantes y maestros el riesgo de abandono se reduce. Por otro lado también es importante desarrollar sistemas de alerta

---

<sup>138</sup> INSP (2013)

<sup>139</sup> SEMS (2015b)

temprana ya que se ha encontrado que altas tasas de ausentismo se suelen relacionar con mayor abandono.<sup>140</sup>

Como parte del programa, las escuelas participantes recibieron una “Caja de herramientas” con doce manuales de apoyo sobre los siguientes temas: (i) prevención de riesgos del abandono escolar, (ii) introducción a estudiantes de nuevo ingreso, (iii) acompañamiento de las decisiones de los jóvenes, (iv) acercamiento con los padres de familia, (v) mejoramiento de la impartición de tutorías, (vi) fomento de nuevos hábitos de estudio, (vii) impulso de la tutoría entre pares, (viii) orientación a los alumnos para construir su plan de vida y de carrera, (ix) impartición de orientación educativa, (x) utilización de redes sociales y su aprovechamiento para prevenir el abandono escolar, (xi) desarrollo de las habilidades socioemocionales, y (xii) planeación participativa. Como complemento a la Caja de herramientas se llevan a cabo talleres de capacitación. Asimismo, en el sitio web de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), los directores y docentes pueden consultar material adicional de capacitación en línea.<sup>141</sup> Es importante mencionar que la estrategia no ha implicado la entrega de recursos adicionales, salvo por la creación de la nueva Beca de manutención modalidad abandono escolar.<sup>142</sup>

Entre las acciones que se espera lleven a cabo los directivos y docentes está dar seguimiento diario a estudiantes en riesgo de abandonar la escuela; revisar el sistema de control escolar para dar seguimiento al ausentismo; revisar el desempeño académico de los estudiantes; establecer una meta de permanencia escolar; tutorías impartidas por docentes; desarrollar un plan de vida para los estudiantes; fomentar y mejorar la comunicación entre padres de familia y la escuela, y promover el desarrollo de habilidades socioemocionales.<sup>143</sup>

Aún no se cuenta con resultados sobre el impacto del programa, sin embargo, los datos disponibles muestran un avance en la disminución de la tasa de abandono escolar. En el ciclo escolar 2012-2013 la tasa de abandono se ubicó en 14.1 por ciento, con lo que se observa una diferencia de casi un punto porcentual con respecto al ciclo anterior, en donde

---

<sup>140</sup> Para más detalle ver Sección 6.3

<sup>141</sup> Sitio web de Movimiento contra el abandono escolar

<sup>142</sup> SEMS (2015b)

<sup>143</sup> SEMS (2015a)

fue de 15 por ciento, seis puntos porcentuales por arriba de la meta para 2018 de 9 por ciento.<sup>144</sup>

Por otro lado, una encuesta realizada por la SEMS a los directivos de los centros escolares participantes durante el ciclo escolar 2014-2015 encontró que el 91.2 por ciento de los entrevistados está implementando el programa en su plantel educativo.<sup>145</sup> Entre las acciones principales llevadas a cabo está el análisis de causas del abandono escolar en el plantel (83.2 por ciento), propuesta e implementación del plan contra el abandono escolar en el plantel con 69.4 y 69.3 por ciento, respectivamente.<sup>146</sup> A pesar de este avance, la proporción de planteles que cuenta con un mecanismo de seguimiento a las acciones planteadas en el plan contra el abandono es relativamente baja.<sup>147</sup>

En cuanto a los resultados de la implementación derivados de la encuesta a directivos, se encontró que en los planteles en donde el director reportó tener las guías para implementar el programa tienen, en promedio, menor probabilidad de abandono escolar que aquellos planteles en los cuales el director reportó no tenerlas, siendo este efecto marginalmente significativo.<sup>148</sup> Asimismo, en los planteles en donde se implementaron seis acciones del Movimiento contra el abandono escolar se encontró una menor probabilidad de abandono con respecto a los planteles en donde no se hace nada.<sup>149</sup>

A pesar de los avances, aún queda mucho por hacer. De acuerdo con la SEMS (2015c), se requiere seguir promoviendo acciones propuestas en la Caja de herramientas para que se incluyan dentro de los planes de trabajo de las escuelas, así como complementarlas con otras acciones que surjan a partir de este instrumento.

---

<sup>144</sup> Segundo Informe de Labores SEP

<sup>145</sup> Los resultados se basan en entrevistas realizadas a 6,172 directores pertenecientes a 17 subsistemas diferentes (SEMS, 2015a).

<sup>146</sup> *Ibid.*

<sup>147</sup> SEMS (2015c)

<sup>148</sup> *Ibid.*

<sup>149</sup> Las seis acciones se refieren a haber realizado sesiones de implementación, haber tenido un mecanismo de seguimiento diario, la promoción de la convivencia sana entre alumnos, el taller "Yo decido comprometerme", el programa de tutoría entre pares y el programa de habilidades socioemocionales.

### *Sistemas de Alerta Temprana (SIAT)*

Para dar seguimiento a los alumnos en términos de asistencia, calificaciones y reprobación la SEP-SEMS contaba con el Sistema de Alerta Temprana (SIAT). El programa constaba de dos componentes: diagnóstico y tratamiento.

La escuela registraba en el SIAT datos básicos de los estudiantes, información sobre inasistencias y calificaciones. Para esta actividad se designaba a una persona responsable. Cada semestre el sistema detectaba a los estudiantes con más faltas y el desempeño más bajo. Con base en esta información, las autoridades educativas debían emplear una serie de estrategias para que los estudiantes superaran el riesgo y continuaran con sus estudios. El programa operaba a nivel federal y en 25 entidades federativas.<sup>150</sup> No se cuenta aún con evidencia sobre el funcionamiento de este Programa.

### *Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA)*

Se creó como una estrategia de la SEMS para proporcionar a los estudiantes una serie de ajustes metodológicos en función de sus necesidades académicas específicas. El SINATA establece dos tipos de tutorías, una brindada por el asesor docente y otra tutoría entre pares en la que son los estudiantes con mejor desempeño académico quienes ofrecen la tutoría. No se encontró información sobre los resultados del programa.<sup>151</sup>

### *Reforma curricular*

En 2008 se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) con el objetivo de hacer frente a los rezagos de calidad, cobertura y equidad prevalecientes a través del desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales de los alumnos de EMS. La reforma consiste en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) el cual se basa en cuatro pilares fundamentales: (i) un marco curricular común (MCC), (ii) la definición y el reconocimiento institucional de los distintos esquemas educativos en el nivel medio superior, (iii) la profesionalización y formación docente, y (iv) una certificación adicional.<sup>152</sup> La RIEMS busca coordinar y articular los diferentes esquemas

---

<sup>150</sup> Sitio web del Sistema de Alerta Temprana

<sup>151</sup> Sitio web del Sistema Nacional de Tutorías Académicas

<sup>152</sup> Sitio web de la RIEMS

que integran el nivel medio superior en México, y ofrece planes y programas educativos flexibles de acuerdo con las necesidades específicas en un contexto de diversidad y portabilidad. En este sentido, los estudiantes pueden desarrollar un perfil del egresado sin importar el tipo de esquema que hayan elegido (general, tecnológico o vocacional). Además, se pueden mover libremente entre los distintos esquemas que hayan adoptado el MCC sin poner en peligro el cumplimiento de los requerimientos para graduarse del bachillerato.

Para medir los avances en la implementación de la Reforma, Székely (2014a) propone el Índice de Avance en la Implementación (IAI) de la RIEMS, el cual mide el grado en que cada centro educativo ha introducido los cambios en las cuatro dimensiones de la Reforma. Según el IAI, en los planteles de sostenimiento federal existe un avance de alrededor de 63 por ciento. Los mayores avances se registran en la aplicación del MCC y en la adecuación del perfil docente. Otro resultado relevante son los patrones de movilidad estudiantil entre distintos subsistemas de la EMS observados. A partir de que la Reforma entró en vigor, la movilidad entre subsistemas e intra subsistemas se incrementó significativamente al observarse un aumento de 10 veces en el número de alumnos que transita entre los diferentes subsistemas.<sup>153</sup>

#### *Programa de Formación de Recursos Humanos basada en Competencias (PROFORHCOM)*

El programa tiene como objetivo mejorar la empleabilidad de los egresados de la educación media superior técnica, la formación profesional y la capacitación para el trabajo en México.<sup>154</sup> Esto a través de la capacitación de docentes en competencias en el marco de la RIEMS (mediante el programa de Formación Docente de la Educación Media Superior); del apoyo a los alumnos de la EMS técnica y profesional técnico para la adquisición de experiencia laboral, y del equipamiento de las instituciones educativas con base en las necesidades de las carreras de los campos profesionales priorizados

En cuanto a los resultados del programa, de acuerdo con la evaluación realizada por Székely (2014a), existe una relación positiva y significativa entre el PROFORHCOM y el

---

<sup>153</sup> Székely (2014a)

<sup>154</sup> SEP (2014)

valor del IAI. Asimismo, el autor encontró una relación positiva y significativa entre el IAI y la empleabilidad de los egresados. Esto sugiere que el PROFORHCOM ha contribuido a generar efectos positivos sobre la empleabilidad de los egresados de la EMS a través de la RIEMS.

#### *Beca de capacitación Capacíta-T (antes Programa de becas de pasantía)*

Para apoyar a los jóvenes que buscan capacitarse para el trabajo y mejorar su empleabilidad, como parte del PROFORHCOM, la SEMS otorga un apoyo económico hasta por cuatro meses a los jóvenes que están inscritos en un curso del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).<sup>155</sup>

En cuanto a los resultados, la evaluación realizada por Székely (2014a) revela que el programa tuvo efectos positivos y significativos sobre la tasa de ocupación, el nivel de formalidad, el acceso a prestaciones en el empleo y en mayores salarios para los participantes, en comparación con jóvenes con características similares que no alcanzaron a ser beneficiarios del programa por falta de presupuesto. En cuanto a la matriculación en ES, el autor observó un efecto negativo en los beneficiarios en comparación con los no beneficiarios. Esto se podría deber a los incentivos que ofrece el programa para continuar en el mercado laboral en vez de seguir con la trayectoria educativa. Otra interpretación es que los jóvenes que no se beneficiaron del programa decidieron continuar su trayectoria educativa al no contar con otra opción.

#### *Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS)*

El programa tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de EMS para contribuir al alcance del perfil docente establecido en la RIEMS. Como parte del programa se ofrecen especialidades y diplomados en instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).<sup>156</sup>

En cuanto a los resultados, en el estudio de Székely (2014) se encontró que la cobertura de programa es relativamente amplia al abarcar a casi 60 por ciento de los docentes de

---

<sup>155</sup> SEP (2015)

<sup>156</sup> Sitio web del Programa de Formación Docente

EMS de planteles públicos, con avances mayores en los subsistemas de sostenimiento federal, los cuales son apoyados por el PROFORHCOM. Por otro lado, los resultados de la encuesta PROFODEMS muestran que los docentes que son parte del programa presentan un alto grado de satisfacción con respecto a éste. Incluso, más del 70 por ciento reportó haber modificado diversos aspectos en su práctica docente a partir del PROFORDEMS como la manera de evaluar a los alumnos, la comunicación con ellos, la integración del grupo, la forma de trabajar con los alumnos, y la manera de motivar su mejor desempeño.

<sup>157</sup>

#### *Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)*

La SEP a través de los Comités Sectoriales de Gestión por Competencias del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) busca fortalecer las competencias de las personas. Los Comités son los responsables de desarrollar estándares de competencia que describen los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona debe tener para realizar ciertas funciones con un alto nivel de desempeño. Éstos se desarrollan en forma conjunta entre empresarios y trabajadores para así alinear los requerimientos de los sectores productivos y educativos ya que se busca que los estándares de competencia sean referentes nacionales para certificar competencias e insumo para desarrollar programas curriculares.<sup>158</sup>

En cuanto a los resultados de la intervención, los resultados de la Encuesta CONOCER 2013 señalan que la certificación no ha generado mejores salarios, condiciones de trabajo ni mejores oportunidades laborales. En cambio, los trabajadores señalan como el principal beneficio de la Certificación una mejora en la autoestima y el reconocimiento familiar y de los compañeros de trabajo.<sup>159</sup> Sin embargo, como lo señala Székely (2014), un aspecto importante a considerar es que aún no se ha aprovechado todo el potencial de CONOCER ya que éste podría tener un papel clave en la agenda de competitividad y productividad nacional siempre y cuando se le considere como uno de los elementos fundamentales que provee al sector productivo de los recursos humanos necesarios para detonar su potencial.

---

<sup>157</sup> Székely (2014a)

<sup>158</sup> SEP (2012)

<sup>159</sup> Székely (2014)

### *Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD)*

El programa busca que los estudiantes de bachillerato tecnológico, profesional técnico o profesional técnico bachiller complementen su formación teórica con formación práctica para fortalecer el desarrollo de sus habilidades y contribuir a mejorar su empleabilidad. Para llevar a cabo esto, los estudiantes cuentan con un plan de formación individualizado el cual les permite a partir del 3er semestre trabajar en una empresa por un periodo determinado según el tipo de carrera que elijan. De esta forma, los estudiantes “aprenden haciendo”.<sup>160</sup>

Al concluir su formación, además de adquirir el certificado correspondiente, se evalúan sus competencias mediante una prueba para así obtener una certificación externa. Para poder ejecutar este modelo, dentro del plantel educativo se define un equipo técnico pedagógico que incluye el gestor de vinculación y un tutor que da seguimiento a los estudiantes, y por parte de la empresa se definen formadores e instructores capacitados. El MMFD opera a través de organismos empresariales en 11 entidades federativas y está por implementarse en seis más.<sup>161</sup>

### **9.3 Hallazgos principales**

Desde 2013 la educación media superior es obligatoria en México y se tiene como objetivo alcanzar su universalización durante el ciclo escolar 2021-2022. Para lograrlo, el gobierno federal ha implementado una serie de estrategias que tienen como objetivo directo e indirecto reducir el abandono escolar.

- Destaca el Movimiento contra el abandono escolar “Yo abandono” ya que incluye una serie de acciones que los directores de los planteles educativos pueden llevar a cabo sin incurrir en gastos adicionales e involucran a toda la comunidad escolar. Aún no se cuentan con resultados sobre el logro de la estrategia en el cumplimiento de sus objetivos.
- A manera de complemento, Construye T busca fortalecer las capacidades de la escuela para que los jóvenes desarrollen habilidades socioemocionales y así mejorar el ambiente escolar.<sup>162</sup> A pesar de que el programa no tiene como objetivo

---

<sup>160</sup> Sitio web de Modelo Mexicano de Formación Dual

<sup>161</sup> *Ibid.*

<sup>162</sup> Sitio web de Construye T

explícito el abandono escolar, el programa espera disminuir el abandono escolar al dirigirse a muchas de sus causas. El programa se enfoca principalmente en la construcción de habilidades socioemocionales.

- Mediante el SIAT se podían identificar semestralmente los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela para después llevar a cabo medidas preventivas como programas de tutoría a través del SINATA. No se encontró información sobre los resultados de ambos programas por lo que no se puede evaluar el logro de sus objetivos.
- Los programas piloto Percepciones -dar información a estudiantes sobre retornos de la educación- y el Programa Alineando Incentivos para el Aprendizaje para identificar el mejor esquema de incentivos monetarios para mejorar el rendimiento en matemáticas. Las evaluaciones muestran resultados positivos de ambos pilotos.
- En cuanto a la calidad de la EMS, la reforma curricular RIEMS de 2008 buscó hacerles frente a los rezagos de calidad, cobertura y equidad prevalecientes en este nivel educativo al establecer un marco curricular común, mayor flexibilidad la movilidad entre subsistemas
- En el marco de la reforma se implementaron programas para mejorar la empleabilidad de los jóvenes egresados de la EMS. Estos incluyen programas de capacitación a estudiantes y docentes, programas de pasantías, becas para pasantías, fortalecimiento del Sistema Nacional de Competencias.
- Entre las acciones dirigidas a aumentar el ingreso del hogar y la motivación de los estudiantes están el programa de becas de la SEP y el componente de Prospera “Jóvenes con Prospera”. Éste último para aquellos jóvenes que finalicen sus estudios de media superior.

---

## 10. Propuesta de directrices para reducir el abandono escolar

---

En la decisión de abandonar la escuela, no sólo influyen los motivos económicos como tradicionalmente se creía. Una buena parte de los factores que intervienen en la decisión se pueden abordar desde la escuela misma.

Con el propósito de contribuir a la disminución del abandono escolar en la EMS, en esta sección se presenta una propuesta de directrices dirigida a las autoridades educativas de los subsistemas descentralizados, estatales y autónomos. Las directrices propuestas retoman varios elementos de la Caja de Herramientas del movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono” impulsado a nivel federal por la SEMS. Ya que como se vio en la sección anterior, las herramientas que provee la intervención se han percibido como exitosas por parte de las autoridades educativas para llevar a cabo transformaciones al interior de la escuela sin tener que necesariamente invertir mayores recursos. En este sentido el reto es que se apliquen más allá del nivel federal.

Para la construcción de las directrices se tomó como base la ruta de la emisión de directrices emitida por el INEE (2015), la cual se describe a continuación.

Para poder definir una directriz, primero se debe identificar el problema, así como los factores que inciden en él. En este sentido, en la Sección 2 se caracterizó el problema del abandono escolar a nivel entidad federativa.

Una vez definido el problema se debe detectar y diagnosticar los factores que inciden en el abandono escolar, así como hacer una revisión de las intervenciones que se llevan a cabo en la materia. En las Secciones 5 y 6 se identificaron los factores asociados al abandono a nivel nacional e internacional. En las Secciones 7 y 8 se presenta una revisión de la información disponible de los estudios, investigaciones, políticas y programas nacionales e internacionales dirigidos a atender el problema.

Finalmente, con base en la información anterior se elabora la propuesta de directriz, la cual incluye una ficha técnica con los siguientes elementos:<sup>163</sup>

---

<sup>163</sup> En el Anexo 8 se puede consultar más información sobre los elementos de la ficha técnica.

- i. Enunciado formal
- ii. Propósito
- iii. Problema que busca atender
- iv. Aspectos clave de mejora
- v. Imagen objetivo (escenario al que se desea llegar)

Es importante destacar que los pasos anteriores se refieren a la primera fase de la emisión de directrices que es la de la construcción. Una vez definidas, éstas deben aprobarse por la Junta de Gobierno del INEE para después publicarse y hacerlas del conocimiento de las autoridades educativas. Según el artículo 12 de la Ley General de Educación las autoridades educativas deben atender las directrices que emita el INEE. La Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación (DGDME) monitoreará su implementación. Con base en la información provista por la DGDME, el INEE actualizará y reformulará las directrices en caso de ser necesario.

Las directrices propuestas para disminuir el abandono escolar en los estudiantes de educación media superior son las siguientes:

**Directriz 1.** *Crear un sistema de alerta temprana a nivel escuela*

**Directriz 2.** *Desarrollar un sistema de apoyo académico*

**Directriz 3.** *Organizar actividades que apoyen el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes*

**Directriz 4.** *Complementar programas de becas federales*

### Objetivos generales

- Contribuir a que las autoridades educativas cuenten con mayores y mejores herramientas para combatir el abandono escolar.
- Generar las condiciones adecuadas dentro de los planteles educativos para que los estudiantes con mayor riesgo de abandonar sus estudios cuenten con el apoyo de la comunidad escolar.

### Alcance

Se busca que estas directrices sean de observancia en los planteles de educación media superior de los subsistemas descentralizados, estatales y autónomos. Asimismo, deberán contribuir a la toma de decisiones tendiente a disminuir el abandono escolar en el nivel medio superior. Es importante mencionar que las directrices se dirigen tanto a factores educativos-escolares como económicos ya que las causas económicas son más importantes en los sistemas educativos en los que se da mayor abandono en etapas tempranas del sistema escolar, mientras que los motivos educativos-escolares prevalecen a medida que el abandono escolar es más tardío.

### **Propuesta de directriz 1.** *Crear un sistema de alerta temprana a nivel escuela*

Esta directriz retoma elementos valiosos del *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar* y del *Manual para incentivar el diálogo de los padres de familia en planteles* de la Caja de Herramientas del movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono” de la SEMS.

#### Propósito

Detectar a tiempo señales de alerta de abandono escolar en los alumnos de educación media superior mediante el monitoreo de la asistencia, el buen desempeño escolar y el comportamiento (ABC).

#### Problema que busca atender

- a) Falta de información sistematizada sobre indicadores clave que pueden predecir el abandono escolar.
- b) Escasa comunicación entre padres, maestros y directores sobre el rendimiento de los estudiantes.
- c) Ausencia de medidas de acción inmediata ante casos de abandono escolar.

#### Aspectos clave de mejora

- a) *Generar un mecanismo sencillo de monitoreo.* Para poder identificar a los alumnos con mayor riesgo de abandonar sus estudios será necesario establecer un sistema

de control en el que se registre la asistencia, el buen desempeño escolar y el comportamiento (ABC) de los alumnos. Se deberán generar criterios para poder identificar a los alumnos en riesgo. Asimismo, se deberá prestar atención especial a los alumnos de primer año, que estén repitiendo algún grado o que trabajen.

- b) *Establecer reuniones periódicas entre maestros y directivos.* Para poder detectar los casos de potencial abandono se deberán llevar a cabo reuniones semanales o quincenales entre maestros y directivos para darle seguimiento a la información de los factores ABC.
- c) *Establecer mecanismos de comunicación con los padres.* Será necesario integrar una base con los datos de los padres para poder contactarlos ya que, como parte del seguimiento a los alumnos, se deberán generar distintos canales de comunicación entre los maestros y directivos, y los padres. La comunicación puede ser por escrito o establecer reuniones presenciales grupales y/o individuales. Para mantener una comunicación permanente con los padres se sugiere:
- Enviar boletines de forma periódica con información de las actividades escolares y sobre la importancia de la EMS y ES (retornos a la educación).
  - Invitar a los padres a las actividades extraescolares.
  - Cuando se identifique que un estudiante presenta los primeros indicios de abandonar sus estudios, se deberán llevar a cabo reuniones presenciales con sus padres para discutir el caso, además se mantendrá a los padres informados de manera regular sobre cualquier avance a través de mensajes de texto o correo electrónico.
- d) *Desarrollar protocolos de acción inmediata ante casos de abandono escolar.* Se deberá crear un documento que especifique los pasos a seguir cuando se detecte que un alumno está en riesgo de abandonar sus estudios. Éste deberá incluir acciones relacionadas con apoyo académico (tutorías), económico (facilitar a los estudiantes información sobre las distintas becas disponibles a nivel federal y estatal) y psicosocial (apoyo psicoterapéutico grupal o personalizado).
- e) *Dar seguimiento al desempeño de los alumnos.* Se deberá designar a un maestro responsable de monitorear a los alumnos que presentan indicios de abandonar sus estudios. El maestro responsable supervisará la implementación de los protocolos, así como darle seguimiento.

- f) *Definir metas contra el abandono escolar a nivel plantel.* Utilizando los registros administrativos, se deberá establecer las tasas de abandono inter e intracurricular del plantel educativo y fijar una meta anual a la baja.

### Imagen objetivo

La generación de un sistema de alerta temprana contribuirá a detectar de manera oportuna a los jóvenes que presentan mayor riesgo de abandonar sus estudios para poder llevar a cabo medidas de prevención de manera inmediata. En particular, la consolidación del sistema se expresará en los siguientes aspectos:

- a) Respuesta inmediata por parte de la comunidad escolar ante la presencia de factores de riesgo.
- b) Mayor coordinación entre la comunidad escolar y los padres de familia para evitar el abandono escolar.
- c) Los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios cuentan con el apoyo de la comunidad escolar para poder continuar en la escuela.

### **Propuesta de directriz 2.** *Desarrollar un sistema de apoyo académico*

Esta directriz retoma elementos valiosos del *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior* y del *Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación media superior* de la Caja de Herramientas del movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono” de la SEMS.

### Propósito

Mejorar el rendimiento académico de aquellos estudiantes en riesgo de reprobación a través de acciones de acompañamiento personalizado por docentes y pares.

### Problema que busca atender

- a) Estudiantes requieren de más tiempo y mayor apoyo para entender los conceptos enseñados en el salón de clase.
- b) Estudiantes presentan bajo desempeño escolar.
- c) Estudiantes cuentan con malos hábitos de estudio.
- d) Estudiantes no sienten apoyo por parte de sus maestros.

#### Aspectos clave de mejora

- a) *Identificar a los estudiantes en riesgo.* Utilizando el sistema de alerta temprana descrito en la Directriz 1 se podrán identificar a los alumnos que requieren de apoyo académico. Es importante no “etiquetarlos” de manera negativa
- b) *Establecer un sistema de tutorías grupales e individuales.* Se deberá crear un manual que sirva como guía a los tutores sobre las características de un buen tutor y los métodos de enseñanza.
- c) *Identificar alumnos-tutores.* Se deberá definir el perfil de los alumnos-tutores y capacitarlos en su rol.
- d) *Identificar qué tipo de tutoría requieren los estudiantes.* La tutoría podrá estar orientada en el sentido de
  - recuperación para mejorar el desempeño;
  - preventivo al identificar factores que inciden en el desempeño académico;
  - metodológico al apoyar en la creación de hábitos de estudio;
  - académico y de evaluación al dar seguimiento a los logros de los estudiantes.
- e) *Ofrecer tutorías de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.* Los estudiantes serán asignados a grupos pequeños que se reunirán semanalmente para repasar los temas más importantes o difíciles cubiertos en clase. Según la disponibilidad, estas tutorías podrán ser dirigidas por un maestro-tutor o un alumno-tutor. A los alumnos con mayor rezago educativo se les deberá asignar tutorías individuales.
- f) *Desarrollar mecanismos de incentivos para los tutores.* Para asegurar la motivación y desempeño de los maestros y alumnos que fungirán como tutores se les deberán ofrecer incentivos (por ejemplo, económicos, reconocimiento) con base en su desempeño y el de sus alumnos.

- g) *Establecer metas educativas.* Con ayuda de un maestro-tutor, los estudiantes deberán establecer metas y generar expectativas sobre sus logros educativos en el corto, mediano y largo plazo. Para mayor compromiso, éstas deberán quedar por escrito y ser firmadas por el alumno. Como parte de las metas educativas en el largo plazo, se deberá apoyar a los estudiantes con orientación vocacional para que identifiquen su orientación profesional.
- h) *Capacitar a los tutores sobre plataformas educativas.* A manera de complemento de las tutorías presenciales, se deberá hacer uso de las herramientas disponibles en la red como *Khan Academy* en español.
- i) *Impulsar esquemas de colaboración inter-escolares.* Se sugiere la conformación de redes de escuelas para intercambiar experiencias e identificar buenas prácticas.

#### Imagen objetivo

La consolidación de un sistema de apoyo académico contribuirá a que los alumnos con mayor riesgo de abandonar sus estudios por un bajo desempeño escolar reciban el apoyo que requieren para poder concluir de manera satisfactoria sus estudios. Esta consolidación del sistema se expresará en los siguientes aspectos:

- a) Se estimula el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes.
- b) Se establece una comunicación abierta entre alumno-tutor y se generan vínculos de apoyo.
- c) Los estudiantes desarrollan sus propias estrategias de estudio.

**Propuesta de directriz 3.** *Organizar actividades que apoyen el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes*

Esta directriz retoma elementos valiosos del *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior* de la Caja de Herramientas del movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono” de la SEMS. Es importante mencionar que la SEMS también cuenta con el programa ConstruyeT, el cual busca fortalecer las capacidades de la escuela para que los jóvenes desarrollen habilidades

socioemocionales y así mejorar el ambiente escolar<sup>164</sup> por lo que se sugiere revisar más a detalle el programa al momento de diseñar la política específica.

### Propósito

Desarrollar los conocimientos, actitudes y habilidades que los jóvenes requieren para desenvolverse y contribuir en los distintos ámbitos de la vida personal, social y próximamente laboral.

### Problema que busca atender

- a) Estudiantes no se identifican con lo que les enseñan en clase.
- b) Jóvenes no encuentran motivación alguna en asistir a la escuela.
- c) Jóvenes son más propensos a llevar a cabo conductas de riesgo.
- d) Jóvenes experimentan algún tipo de agresión o violencia por parte de sus compañeros.

### Aspectos clave de mejora

- e) *Capacitar a los maestros y directivos sobre las habilidades socioemocionales.* Se deberán llevar a cabo talleres sobre la importancia de las habilidades socioemocionales y cómo incorporarlas dentro del salón de clases.
- f) *Organizar actividades en las que se ejerciten las habilidades socioemocionales.* Como parte del plan de trabajo, se deberán incluir actividades que ejerciten el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la reflexión.
- g) *Modificar la forma en la que se mide el desempeño académico.* Se deberá evitar la competencia académica y la comparación entre alumnos y hacer mayor hincapié en la importancia de aprender y no de las calificaciones.
- h) *Establecer mecanismos de resolución de conflictos.* Se deberán establecer pasos a seguir ante un para que los alumnos puedan resolver de manera efectiva situaciones conflictivas.

---

<sup>164</sup> Sitio web de Construye T

- i) *Organizar actividades extracurriculares.* Para que los alumnos se involucren más con su comunidad se deberán llevar a cabo distintas actividades deportistas, musicales o altruistas.
- j) *Impulsar esquemas de colaboración inter-escolares.* Se sugiere la conformación de redes de escuelas para compartir experiencias e identificar buenas prácticas.

#### Imagen objetivo

El fomento de actividades escolares que desarrollen las habilidades socioemocionales de los jóvenes contribuirá a que los alumnos con mayor riesgo de abandonar la escuela cuenten con la capacidad de reconocer y manejar sus emociones y tomar decisiones de manera responsable. En particular, el desarrollo de habilidades socioemocionales se expresará en los siguientes aspectos:

- a) Los estudiantes adquieren y desarrollan un conjunto de habilidades sociales, de actitudes y valores humanos.
- b) Los estudiantes reconocen sus emociones y saben cómo manejarlas.
- c) Los estudiantes construyen relaciones sólidas y de apoyo con los miembros de la comunidad escolar.
- d)

#### **Propuesta de directriz 4.** *Complementar los programas de becas federales*

#### Propósito

Incrementar el ingreso disponible de los hogares de jóvenes que no son beneficiarios de programas existentes de apoyos monetarios y que cuentan con mayor riesgo de abandonar la escuela por motivos económicos.

#### Problema que busca atender

- a) Jóvenes dejan la escuela para ponerse a trabajar y así contribuir en el ingreso del hogar.

### Aspectos clave de mejora

- a) *Identificar población susceptible a recibir un apoyo por parte de los programas de becas ya existentes.* Con base en la información generada a través del sistema de alerta temprana descrito en la Directriz 1, se deberán identificar a los estudiantes susceptibles de recibir un apoyo económico y que aún no lo recibe.
- b) *Identificar los programas de becas educativas en operación.* Se deberá hacer un diagnóstico sobre los programas de becas en operación a nivel federal, entidad federativa y municipal para ver si es necesario complementarlos a través de un programa que brinde apoyos económicos a la población que no tiene acceso a este tipo de intervenciones. Sólo en caso de considerarse necesario, y de contarse con el presupuesto suficiente, se deberá complementar los programas de becas existentes con un programa de apoyos económicos.
- c) *Establecer los requisitos del programa de apoyos económicos.* En línea con los requisitos de PROSPERA y los programas de becas de la SEMS, y tomando en cuenta la población objetivo y los recursos disponibles, se deberán establecer los requisitos, y el monto y la duración de los apoyos económicos.

### Imagen objetivo

El otorgar un apoyo económico diseñado como complemento de los programas de becas federales y dirigido a evitar el abandono escolar contribuirá a disminuir el abandono escolar por motivos económicos. En particular, esto se expresará en el siguiente aspecto:

- a) Los jóvenes no trabajan para así poder completar sus estudios.

---

## 11. Conclusiones

---

La educación media superior se ha convertido en un “cuello de botella” para el progreso del sistema educativo en México ya que hoy en día 30 de cada 100 alumnos que entran a la EMS abandona sus estudios.

Generalmente el problema del abandono escolar en este nivel se asocia a problemas económico. Sin embargo, la evidencia apunta a que dicho problema es multifactorial, y a que sus consecuencias son múltiples.

Para combatirlo, como primer paso, en el presente documento se identifican las causas y predictores. Se encontró que éstas han cambiado en el tiempo y varían de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, en el país hace 30 años ser mujer era la característica que se asociaba con mayor fuerza al abandono escolar. Hoy en día debido a programas como Prospera que favorecen la inclusión de las mujeres en el sistema educativo y los cambios en los patrones culturales, la brecha educativa entre hombres y mujeres se ha reducido de manera significativa. Asimismo, cabe notar que los factores económicos han ido perdiendo fuerza, aunque aún son relevantes ya que el efecto marginal del ingreso sobre la probabilidad de abandono también ha disminuido sistemáticamente en estos 30 años: éste solía ser de 30 por ciento mientras hoy en día es de aproximadamente 15 por ciento.

La evidencia señala que actualmente los factores escolares-educativos también afectan de manera significativa la decisión de abandonar la escuela. Entre las causas más frecuentes de abandono por motivos escolares está el desempeño académico, repetir un año, el ausentismo escolar, las expectativas educativas de los jóvenes y la pertinencia del modelo educativo. Para el caso de México los factores que mejor identifican a los jóvenes en riesgo de abandonar la escuela son un bajo promedio, la inasistencia a clases y la reprobación de materias. Asimismo, maestros y directores tienen un papel importante en cuanto a la prevención del abandono, así como la estructura de la escuela.

Actualmente se están implementado diversas medidas contra el abandono escolar tanto en México como en otros países, bajo distintos enfoques. Éstas van desde programas de transferencias condicionadas, escuelas con horario extendido, sistemas de alerta temprana hasta incluir en los planes de estudios el desarrollo de habilidades socioemocionales.

México ha ido a la vanguardia en este tema. Quizá el mejor reflejo de ello es la implementación reciente del Movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono” el cual tiene como objetivo explícito prevenir el abandono escolar integrando las acciones de la escuela, la familia y el estudiante. Es necesario expandir esfuerzos similares a los subsistemas Estatales y Autónomos para contar con una política unificada de largo plazo para hacer frente al fenómeno.

En este sentido, retomando los hallazgos nacionales e internacionales se hace una propuesta de cuatro directrices que se dirigen tanto a factores escolares-educativos, como a factores económicos, ya que en México las causas económicas son más importantes en los sistemas educativos en los que se da mayor abandono en etapas tempranas del sistema escolar, mientras que los motivos educativos-escolares prevalecen a medida que el abandono escolar es más tardío.

## 12. Referencias

- Becker, Gary Stanley (1967) Human capital and the personal distribution of income: An analytical approach: Institute of Public Administration Ann Arbor, MI.
- Behrman, Jere, de Hoyos, Rafael, & Székely, Miguel (2014) Out of school and out of work: A conceptual framework for investigating "ninis" in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: Banco Mundial, 2014.
- Bentaouet-Kattan & Székely, Miguel (2014). Dropout in Upper Secondary Education in Mexico: Patterns, Consequences and Possible Causes. *World Bank Policy Research Working Paper* (7083).
- CIEP (2013). Distribución y efectos del gasto público en la educación de México. Recuperado el 16 de octubre de 2015 de <http://ciep.mx/wp-content/uploads/2013/06/Distribuci%C3%B3n-y-efectos-del-gasto-p%C3%ABlico-en-educaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Duryea, S., A.C. Edwards, & M. Ureta, eds|, "Critical Decisions at a Critical Age: Adolescents and Young Adults in Latin America", Inter American Development Bank, Washington DC, 2003. Duryea, et. al. (2003)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Recuperado el 20 de octubre de 2015 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/detallePub.action?clave=P1B113>
- \_\_\_\_\_ (2015). Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa. Recuperado el 20 de octubre de 2015 de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/ruta.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012). Towards a Strategy to Prevent Dropout in Iceland. Recuperado el 16 de octubre de 2015 de <http://www.oecd.org/iceland/49451462.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- \_\_\_\_\_. Education at a glance 2013. Country Note Mexico. Recuperado el 15 de octubre de 2015 en [http://www.oecd.org/edu/Mexico\\_EAG2013%20Country%20Note.pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20Note.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2014. Reporte temático de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. Recuperado el 21 de octubre de 2015 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems\\_encuesta\\_violencia\\_reporte\\_130621\\_final.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf)
- \_\_\_\_\_. Base de datos completa de resultados PLANEA 2015. Recuperada el 26 de octubre de 2015 de <http://planea.sep.gob.mx/ms/estadisticas/>
- \_\_\_\_\_. Publicación de resultados, primera aplicación PLANEA. Recuperado el 28 de octubre de 2015 de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA\\_MS2015\\_publicacion\\_resultados\\_040815.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2015). Tercer informe de labores de la SEP. Recuperado el 16 de octubre de 2015 de [http://planeacion.sep.gob.mx/assets/images/informe\\_labores/2012-2018/3er\\_Informe\\_de\\_Labores.pdf](http://planeacion.sep.gob.mx/assets/images/informe_labores/2012-2018/3er_Informe_de_Labores.pdf)
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE) de la Secretaría de Educación Pública. Estadística e indicadores educativos por entidad federativa.

Recuperado el 15 de octubre de 2015 de [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)  
Spinks, S., "Adolescent Brains are Work in Progress", PBS Frontline, 2003.

### Referencias sobre literatura sobre factores que inciden en el abandono escolar en la EMS

- Adelman, M. & Székely, M. (2015). *School dropout: unresolved issues and new challenges for education progress in Central America*
- Alfonso, M., M.S. Bos, J. Duarte, y C. Rondón, "Panorama General de la Educación en América Latina y el Caribe", Capítulo 1 en M. Cabrol y M. Székely, "Educación para la Transformación", Banco Interamericano de Desarrollo, 2013.
- Cárdenas, M, de Hoyos, R. & Székely, M. 2011. Idle Youth in Latin America: A Persistent Problem in a Decade of Prosperity. Latin America Initiative at Brookings
- Fiszbein, Ariel, Schady, Norbert Rüdiger, & Ferreira, Francisco HG. 2009. *Conditional cash transfers: reducing present and future poverty*. World Bank Publications.
- Funkhouser, Edward. 1999. "Cyclical Economic Conditions and School Attendance in Costa Rica." *Economics of Education Review* 18(1): 31-50.
- Hernes, G. (2010), *Gull av gråstein – tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Making Gold out of Granite – Measures to Reduce Dropout from Upper Secondary Education and Training), Faforeport 2010:03, Oslo.
- Lamb, S., A. Walstab, R. Teese, M. Vickers and R. Rumberger (2004), *Staying on at school: Improving student retention in Australia*, Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, The University of Melbourne, Melbourne.
- Lyche, C. (2010), "Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on
- Mac Iver, D.J. and M. A. Mac Iver (2009), *Beyond the Indicators: An Integrated School-level Approach to Dropout Prevention*, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, Arlington.
- McIntyre, F. and Pencavel, J. (2004), "The effect of macroeconomic turbulence on real wage levels and the wage structure: Brazil, 1981-1999. *Economic Development and Cultural Change* 52, 681-717.
- Nield, R. C., S. Stoner-Eby and F. Furstenberg (2008), "Connecting Entrance and Departure: the Transition to Ninth Grade and High School Dropout" in *Education and Urban Society*, Vol. 40, No. 5, pp. 543-569.
- Papay, John P., Richard Murnane and John B. Willett, *How Performance Information Affects Human-Capital Investment Decisions: The Impact of Test-Score Labels on Educational Outcomes*, National Bureau of Economic Research, Working Paper 17120, Junio 2011.
- OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- \_\_\_\_\_. "Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving", *OECD Education Working Papers*, No. 53, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Murnane, R. (2013), "US High School Graduation Rates: Patterns and Explanations", NBER Working Paper.
- Rumberger, R. and Lim, S. (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, Santa Barbara.

- Schady, Norbert. 2004. "Do Macroeconomic Crises Always Slow Human Capital Accumulation?" *World Bank Economic Review* 18(2): 131-54.
- SEP, "Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior", Subsecretaría de Educación Media Superior, México DF, 2012.
- Swedish National Agency for Education (2008), *Studieresultat i gymnasieskolan – en statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier* (Results in Upper Secondary – a Statistical Analysis of noncompleted upper secondary), Skolverkets aktuella analyser 2008, Stockholm.
- Székely, M. 2013. *Addressing the Exclusion of Adolescents in Upper Secondary Education in the 21st Century*.
- \_\_\_\_\_. 2013. Tendencias, Políticas y Acciones para la Educación Media Superior: Un Análisis del Contexto Internacional.
- Székely, M. y Cabrol, M. (2013). Educación para la transformación. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Székely, M. y Karver, J. *Youth Out of School and Out of Work in Latin America. A cohort approach*. Washington DC: Banco Mundial, 2015
- Székely, M. y Kattan, R. Analyzing the Dynamics of School Dropout in Upper Secondary Education in Latin America: A Cohort Approach. Washington DC: Banco Mundial, 2015
- Tedesco Néstor, J. 2002. Desafíos a la educación secundaria en América Latina. CEPAL.
- Traag, T. and R. van der Velden (2008), *Early School Leaving in the Netherlands, the Role of Student-, Family-, and School Factors for Early School-leaving in Lower Secondary Education*, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht.

### Referencias sobre intervenciones para evitar el abandono escolar en la EMS

- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. El impacto de la información sobre los retornos a la educación en la demanda por la educación en República Dominicana. Recuperado el 05 de noviembre de <https://www.povertyactionlab.org/es/evaluation/el-impacto-de-la-informaci%C3%B3n-sobre-los-retornos-la-educaci%C3%B3n-en-la-demanda-por-la-educaci>
- Almeida, R., Fitzsimons, E. y Rogers, H. (2015). How to prevent secondary-school dropout in Latin America: Evidence from rigorous evaluations, *mimeo*.
- Avitabile, Ciro, & Rafael de Hoyos. 2015. The heterogeneous effects of information about the returns to schooling on student learning: Evidence from a randomized control trial in Mexico. World Bank.
- Angrist, Joshua D, & Alan B Keueger. 1991. Does compulsory school attendance affect schooling and earnings? *The Quarterly Journal of Economics*, 106(4): 979-1014.
- Angrist, Joshua, & Victor Lavy. 2009. The effects of high stakes high school achievement awards: Evidence from a randomized trial. *The American Economic Review*. 1384-1414.
- Attanasio, Orazio, Emla Fitzsimons, Ana Gomez, Martha Isabel Gutierrez, Costas Meghir, & Alice Mesnard. 2010. Children's schooling and work in the presence of a conditional cash transfer program in rural Colombia. *Economic development and cultural change*, 58(2): 181-210.
- Avitabile, Ciro, & Rafael de Hoyos. 2015. The heterogeneous effects of information about the returns to schooling on student learning: Evidence from a randomized control trial in Mexico. World Bank.

- Ayudameduc. Subvenciones destinadas a los alumnos. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de <https://www.ayudameduc.cl/Temas/Detalle/8de9f9a8-932d-e211-8986-00505694af53>
- Banco Mundial. Empowerment Case Studies: Female Secondary School Assistance Project, Bangladesh. Recuperado el 01 de noviembre de [http://siteresources.worldbank.org/INTEMPowerment/Resources/14828\\_Bangladesh-web.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTEMPowerment/Resources/14828_Bangladesh-web.pdf).
- Banerjee, Abhijit, Shawn Cole, Esther Duflo, and Leigh Lindon. 2007. "Remedying Education: Evidence From Randomized Experiments in India." *The Quarterly Journal of Economics* 122(3): 1235-1264.
- Beca de Apoyo a la Retención Escolar – Postulación Educación Media. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de <http://www.junaeb.cl/becas-educacion-media/beca-de-apoyo-a-la-retencion-escolar-postulacion-educacion-media>
- Behrman, Jere R, Susan W Parker, Petra E Todd, & Kenneth I Wolpin. 2014. Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a Social Experiment in Mexican High Schools. *Forthcoming Journal of Political Economy*.
- Cerdan-Infantes, P., Vermeersch, C. 2007. More Time is Better: An Evaluation of the Full-time School Program in Uruguay. World Bank, Washington, DC.
- Cunha, Flavio and James J. Heckman, *Investing in Our Young People*, National Bureau of Economic Research, Working Paper No. 16201, July 2010.
- Dandalolo Partners (2014). Evaluation of the National Partnership on Youth Attainment and Transitions. Recuperado el 12 de noviembre de <https://www.ja.com.au/sites/default/files/programs/NP%20YAT%20YEAR%203%20REPORT%20-%20Final.pdf>
- De Hoyos, R. (2015). ¿Puede la información sobre los retornos a la educación mejorar los aprendizajes? Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <http://blogs.worldbank.org/education/puede-la-informacion-sobre-los-retornos-la-educacion-mejorar-los-aprendizajes>
- Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Flowers, N., Sartain, B., & DuBois, D. L. (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions: Longitudinal follow-ups and extensions for the School Transitional Environment Project (STEP). *Prevention in Human Services*, 10(2), 103-136.
- Fryer, R. (2013). Information and Student Achievement: Evidence from a Cellular Phone Experiment. *NBER Working Paper* (w19113).
- González de la Rocha, M (2006). Los hogares en las evaluaciones cualitativas: Cinco años de investigación. Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de [https://www.prospera.gob.mx/EVALUACION/es/wersd53465sdq1/docs/2006/ciasas\\_2006\\_procesos\\_capitulo2.pdf](https://www.prospera.gob.mx/EVALUACION/es/wersd53465sdq1/docs/2006/ciasas_2006_procesos_capitulo2.pdf)
- Gaiger Silvera, F., Campolin, B. y van Horn, R. (2014). Impacts of the Bolsa Familia on the Allocation of Time between Work and School for Children and Adolescents Aged 10 to 18 en Bolsa Família Program : a decade of social inclusion in Brazil : Executive Summary / Editors: Tereza Campello, Marcelo Côrtes Neri. – Brasília : Ipea, 2014.
- Harding, David J., Lisa Gennetian, Christopher Winshup, Lisa Sanbonmatsu, and Jeffrey R. Kling, *Unpacking Neighborhood Influences on Education Outcomes: Setting the State for Future Research*, National Bureau of Economic Research, Working Paper 16055, June 2010.
- Hanushek, Eric A, Susanne Link, & Ludger Woessmann. 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104: 212-232.

- Heckman, J., y T. Kautz, “*Fostering and Measuring Skills: Interventions that improve character and recognition*”, Working Paper 19656, NBER Working paper series, Cambridge, MA, November 2013.
- Heckman, J., J. Stixrud, and S. Urzúa, “*The Effects of Cognitive and Non Cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*”, *Journal of Labor Economics*, 24: 411-482, 2006.
- Hincapié, D. (2014) Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <http://www.aefpweb.org/sites/default/files/webform/39th/Hincapie%20Diana-%20JMP-%20Do%20longer%20school%20days%20improve%20student%20achievement%20Evidence%20from%20Colombia%20021714.pdf>
- Holland, Peter, David Evans, & Pablo Alfaro. 2014. Extending the school day in Latin America and the Caribbean: Evidence, experience, challenges.
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP, 2013). Evaluación de impacto para el programa Construye T. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de [http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico\\_2013-016\\_Reporte\\_Final\\_de\\_Evaluacion\\_ConstruyeT.pdf](http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2013-016_Reporte_Final_de_Evaluacion_ConstruyeT.pdf)
- International Poverty Center. Cash Transfers and Social Protection. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de [http://www.ipc-undp.org/publications/cct/Interview\\_Yadigar\\_Gokalp\\_Turkey.pdf](http://www.ipc-undp.org/publications/cct/Interview_Yadigar_Gokalp_Turkey.pdf)
- James, D.W. and G. Partee (2003), *No more Islands: Family Involvement in 27 school and youth programs*, American Youth Policy Forum, Washington.
- Jensen, Robert. 2010. The (perceived) returns to education and the demand for schooling. *The Quarterly Journal of Economics*, 125(2): 515-548.
- Llach, Juan, Cecilia Adrogué, María Gigaglia, & Catherine Rodriguez Orgales. 2009. Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina [with Comment]. *Economía*: 1-43.
- OECD (2011), *Education at a Glance*, OECD report
- OCDE (2008), *Systemic Innovation in the VET Swiss System*, Country Case Study Report.
- Pires, Tiago, & Sergio Urzua. 2010. *Longer School Days, Better Outcomes?* Northwestern University.
- Riccio, J., Dechausay, N., Miller, C., Nuñez, S., Verma, N. y Yang, E. (2013). *Conditional Cash Transfers in New York City*. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de [http://www.mdrc.org/sites/default/files/Conditional\\_Cash\\_Transfers\\_FR\\_0.pdf](http://www.mdrc.org/sites/default/files/Conditional_Cash_Transfers_FR_0.pdf)
- Ministerio de Educación de Perú. Ministerio de Educación lanza proyecto “Escuela Amiga”. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=24264>
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-214235.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Familias en Acción*. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235127.html>
- Neilson, C., Hastings, J. y Zimmerman, S. *The Effects of Earnings Disclosure on College Enrollment Decisions*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 21300, Junio 2015.
- Project GRAD Houston. *High School Student Programs*. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <http://www.projectgradhouston.org/About/High-School-Student-Programs.php>

- Promising Practice Network. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de <http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=27>
- PROSPERA Programa de Inclusión Social (2014). Reglas de Operación 2015. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de [http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Reglas\\_de\\_Operacion\\_2015](http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Reglas_de_Operacion_2015)
- Rawlings, L. y Rubio, G. (2005). Evaluating the Impact of Conditional Cash Transfer Programs. *World Bank Res Obs* (Spring 2005) 20 (1): 29-55.
- Rodriguez Planas, Núria. 2010. Longer-term impacts of mentoring, educational services, and incentives to learn: evidence from a randomized trial.
- Ryan, Clare et al (2012), It takes a village to raise a child – Cross-sectoral and Local Cooperation The School Completion Programme in Ireland, Presentation on Early School Leaving.
- Santiago, A., Alfonso, M. y Cabrol, M. Aligning Learning Incentives. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <http://www.iadb.org/en/topics/education/aligning-learning-incentives-ali,7466.html>
- Sawada, Yasuyuki y Andrew B. Ragatz. 2005. "Decentralization of Education, Teacher Behavior and Outcomes: The Case of El Salvador's Educo Program." En *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, ed. Emiliana Vegas, 255-306. Washington, DC: Banco Mundial.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014). Programa de Formación de Recursos Humanos basada en Competencias. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6783/6/images/Propuesta\\_Inf\\_ormacion\\_PROFORHCOM\\_SEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6783/6/images/Propuesta_Inf_ormacion_PROFORHCOM_SEMS.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2015). Convocatoria Beca de Capacitación Capacita-T. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de [http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/docs/convocatorias/2015/CONVOCATORIA\\_BECAS%20DE\\_CAPACITACION%20C3%93N.pdf](http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/docs/convocatorias/2015/CONVOCATORIA_BECAS%20DE_CAPACITACION%20C3%93N.pdf)
- Sitio web de ConstruyeT: <http://www.construye-t.org.mx/>
- Sitio web del Ministerio de Educación de Ontario: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>
- Sitio web del Departamento de Educación Básica de Sudáfrica: <http://www.education.gov.za>
- Sitio web del Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales (Alemania): <http://www.bmas.de/EN/Home/home.html>
- Sitio web de PROSPERA: [www.prospera.gob.mx](http://www.prospera.gob.mx)
- Sitio web de Sistema de Alerta Temprana (SIAT): [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/sistema\\_alerta\\_temprana\\_siat](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sistema_alerta_temprana_siat)
- Sitio web de Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA): [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/sinata](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sinata)
- Sitio web de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS): [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb)
- Sitio web de Thutong: <http://www.thutong.doe.gov.za/>
- Sitio web de Youth Attainment and Transitions: <http://transitions.youth.gov.au/sites/transitions/pages/welcometoyouthattainmentandtransitions>
- Sitio web de Youth Canada: <http://www.youth.gc.ca/eng/home.shtml>
- Social Programs that Work. Big Brothers, Big Sisters. Recuperado el 12 de noviembre de <http://evidencebasedprograms.org/1366-2/117-2>

- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2015). Nota técnica Construye T. Recuperado el 05 de noviembre de 2015 de <http://www.construyet.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2015a). Movimiento contra el Abandono Escolar. Jornadas de trabajo 2015. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/5/images/jornadas\\_2015.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/5/images/jornadas_2015.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2015b). Movimiento contra el abandono. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/5/images/movimiento\\_contra\\_abandono\\_escolar.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/5/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2015c). Análisis del Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior. Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte\\_abandono.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf)
- \_\_\_\_\_. Sistema de Alerta Temprana (SIAT-SEP). Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/sistema\\_alerta\\_temprana\\_siat](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sistema_alerta_temprana_siat)
- \_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA). Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/sinata](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sinata)
- Székely, M. (2014a). Evaluación Final del Componente 1 del Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM), Fase II
- \_\_\_\_\_. (2014b). Evaluación Final del Componente 2 del Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM) , Fase II
- Tunalilar, O. y R. White, “*The Growing Importance of Socioemotional Skills for Academic Achievement in the United States*”, Department of Sociology, University of Florida, September 27, 2013.
- World Without Poverty (2014). Los beneficios del Bolsa Familia se reajustan en un 10 %. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de <https://wpp.org.br/es/los-beneficios-del-bolsa-familia-se-reajustan-en-un-10>

## Anexo 1. Causas o predictores que inciden en el abandono escolar

Tabla 6. Hallazgos en la literatura internacional sobre las causas o predictores del abandono escolar

Tipo de factor	Causa o predictor	País	Descripción	Fuente
Individual y familiar	Económico	América Latina	Incremento en cobertura ha implicado mayor abandono por el bajo perfil socioeconómico de nuevas generaciones	Bentaouet-Kattan y Székely (2015)
Individual y familiar	Educación de los padres	Finlandia y Estados Unidos	Educación de los padres correlacionada negativamente con el abandono escolar	Lyche (2010)
Individual y familiar	Educación de los padres	Suecia	Los estudiantes con padres con mayor nivel educativo son más propensos a terminar la EMS.	Swedish National Agency for Education (2008)
Individual y familiar	Educación de los padres	Holanda	Cada año de educación adicional de los padres disminuye la tasa de abandono en 7 por ciento.	Traag y van der Velden (2008)
Individual y familiar	Estructura familiar	Estados Unidos	Los jóvenes que viven en hogares biparentales tienen tasas de abandono más bajas y tasas de terminación más altas que aquellos que viven en hogares uniparentales.	Rumberger y Lim (2008)
Individual y familiar	Etnia	Australia	La población indígena tiene una tasa de terminación mucho más baja que la población no indígena.	Lyche (2010)
Individual y familiar	Etnia	Estados Unidos	Las tasas de abandono escolar son mayores para los afroamericanos e hispanos.	Lamb et al. (2004)
Individual y familiar	Uso de drogas	Estados Unidos	El uso de drogas y alcohol durante la secundaria está correlacionado con tasas más altas de abandono escolar al igual que el embarazo adolescente.	Rumberger y Lim (2008)
Individual y familiar	Embarazo adolescente	Estados Unidos	Aproximadamente uno de cada tres jóvenes entrevistados reportó que dejó sus estudios porque tuvo un hijo	Bridgeland et al. (2006)
Comunitario	Factor educativo	8 países de América Latina	El 32.2 por ciento de los jóvenes que abandonaron la Educación Media (EM) encuestados es que la escuela no les interesaba o no les aportaba elementos útiles o de calidad.	Alfonso et al. (2013)
Comunitario	Factor educativo	América Latina	Poca capacidad de absorción de los jóvenes que terminan la secundaria	Bentaouet-Kattan y Székely (2015)

Tipo de factor	Causa o predictor	País	Descripción	Fuente
Comunitario	Factor educativo	América Latina	Países latinoamericanos suelen ocupar las últimas posiciones	OCDE (2013)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	Desempeño académico tiene un efecto significativo en la probabilidad de abandonar la EMS	Rumberger y Lim (2008)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	Repetir un año tiene un impacto negativo en la tasa de abandono	Rumberger y Lim (2008)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	Los estudiantes de mayor edad tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela que sus compañeros más jóvenes.	Rumberger y Lim (2008)
Comunitario	Factor educativo	América Latina	Hay un grupo de factores que consistentemente predicen el rendimiento académico, tales como: clima escolar, gestión del director, desempeño y satisfacción docente, y recursos materiales que apoyan el aprendizaje (computadoras disponibles, infraestructura y servicios básicos).	Székely y Cabrol (2012)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	El 69 por ciento de los entrevistados dijo haber abandonado la escuela por falta de motivación. Los entrevistados mencionaron que hubieran trabajado más duro si alguien se los hubiera exigido y a la mitad de éstos no le parecían interesantes las clases.	Bridgeland et al. (2006)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	Relación positiva entre estudiantes y maestros disminuye la probabilidad de abandonar la escuela.	Rumberger y Lim (2008)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	Una escuela burocrática y jerárquica puede crear un ambiente impersonal al grado de que no se les preste atención especial a los estudiantes rezagados.	Rumberger y Lim (2008)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	Altas tasas de ausentismo en secundaria se suelen asociar con mayor abandono en EMS.	Rumberger y Lim (2008)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	Tener expectativas educativas altas se asocia con tasas bajas de abandono en EMS.	Hernes (2010); Balfanz et al. (2007); Maclver y Maclver (2009)
Comunitario	Factor educativo	Estados Unidos	La decisión de seguir estudiando está relacionada con las expectativas, específicamente con la información sobre el desempeño académico de los estudiantes.	Papay, Murnane y Willet (2011)
Macro	Entorno laboral y económico	América Latina	Se esperaría que un entorno de mayor estabilidad y crecimiento económico reduzca el abandono escolar pero también puede incrementar el costo de oportunidad de permanecer en la escuela.	Bentaouet-Kattan y Székely (2015)

Tipo de factor	Causa o predictor	País	Descripción	Fuente
Macro	Entorno económico	América Latina	Disminución en los retornos a la educación superior (1990-2000): U invertida, retornos aumentaron constantemente en los noventa y 2000 y empezaron a disminuir a partir de entonces.	Bentaouet-Kattan y Székely (2015)

En revisión editorial

**Tabla 7. Hallazgos sobre las causas o predictores del abandono escolar en México**

Tipo de factor	Causa o predictor	Descripción	Fuente
Generales	Generales	Las causas económicas son más importantes en los sistemas educativos en los que se da mayor abandono en etapas tempranas del sistema escolar, mientras que los motivos educativos-escolares prevalecen a medida que el abandono escolar es más tardío.	ENJ 2010 y ENDEMS 2011
Individual familiar y	Económico	El 36.4 por ciento mencionó que la principal razón por la que dejó la escuela fue por motivos económicos	ENDEMS 2011
Individual familiar y	Personal	El 23.1 por ciento de los que abandonaron la escuela lo hizo por causas personales.	ENDEMS 2011
Individual familiar y	Sexo	El ser mujer cada vez se asocia menos con el abandono escolar.	ENIGH
Individual familiar y	Trabajo del jefe del hogar	El que el jefe de hogar se encuentre desempleado incrementa la probabilidad de abandono de la EMS.	ENIGH
Individual familiar y	Embarazo adolescente	Si el adolescente es jefe del hogar reduce la probabilidad de asistir a la escuela.	ENIGH
Individual familiar y	Trabajo	El que el joven trabaje reduce la probabilidad de asistir a la escuela por la falta de tiempo disponible.	ENIGH
Individual familiar y	Tamaño del hogar	Existe una asociación positiva entre el tamaño del hogar y el abandono escolar.	ENIGH
Individual familiar y	Escolaridad del jefe del hogar	La escolaridad del jefe del hogar tiene una asociación negativa con el abandono escolar.	ENIGH
Individual familiar y	Ingreso del hogar	El ingreso del hogar tiene una asociación negativa con el abandono escolar.	ENIGH
Individual familiar y	Composición del hogar	Entre los jóvenes que han desertado del sistema educativo 35 por ciento vive en un hogar en el que el padre está ausente, mientras que la tasa entre los que permanecen en la escuela es de 24 por ciento.	ENJ 2010
Individual familiar y	Composición del hogar	El 13 por ciento de los desertores de entre 15 y 18 años viven con su pareja mientras que solo 5 por ciento de los que permanecen se encuentran en esta situación.	ENJ 2010
Individual familiar y	Relaciones sexuales	El 45 por ciento de los que han abandonado el sistema educativo tuvieron relaciones sexuales antes de los 15 años, mientras que la tasa entre los que continúan es de 27 por ciento.	ENJ 2010

Tipo de factor	Causa o predictor	Descripción	Fuente
Individual y familiar	Embarazo adolescente	El porcentaje de adolescentes que abandonó la escuela y que ha embarazado a alguien o se embarazó es de 17 por ciento, tasa superior al 5 por ciento de los que permanecen.	ENJ 2010
Individual y familiar	Uso de drogas y alcohol	La prevalencia de los jóvenes que fuman y beben alcohol regularmente que abandonaron la escuela fue de más de 10 por ciento entre los que desertan y tasas de 4 y 7 por ciento, respectivamente entre los que continúan en la escuela.	ENJ 2010
Individual y familiar	Uso de drogas	El porcentaje que declara haber consumido drogas es tres veces mayor entre los que no asisten a la EMS y los que continúan.	ENJ 2010
Individual y familiar	Relaciones sexuales	Existe una asociación positiva y estadísticamente significativa entre abandono escolar y el haber tenido relaciones sexuales antes de los 15 años, así como haber embarazado a alguien o estar embarazada, y el fumar, beber alcohol y consumir drogas regularmente.	ENJ 2010
Individual y familiar	Composición del hogar	El vivir en un hogar con padre ausente, el haber tenido relaciones sexuales antes de los 15 años y el consumir droga regularmente tienden a tener una asociación más estrecha con el abandono escolar a medida que éste es más tardío.	ENJ 2010
Individual y familiar	Relaciones familiares	Mantener relaciones estrechas de apoyo, confianza y colaboración entre los estudiantes, su familia y en particular con sus padres, está asociado favorablemente a la permanencia en la EMS.	ENDEMS 2011
Comunitarios	Escolares	El 29.5 por ciento de los que abandonaron la escuela lo hizo por causas escolares-educativas.	ENDEMS 2011
Comunitarios	Escolares	El 41.1 por ciento de los jóvenes egresados de EMS expresó que las habilidades adquiridas en la EMS las utiliza poco o no le sirvieron.	ENILEMS 2012
Comunitarios	Escolares	Factores de riesgo: bajo promedio, la inasistencia a clases y la reprobación de materias.	SEP (2012)
Comunitarios	Escolares	El logro académico tiende a ser menor en las entidades en donde el abandono se da de manera prematura.	PLANEA 2015
Comunitarios	Escolares	El 68.6 por ciento de los estudiantes reportó haber experimentado algún tipo de agresión o violencia por parte de sus compañeros	ENEIVEMS 2013
Comunitarios	Escolares	Sólo 28.1% de los estudiantes considera que sus maestros trabajan activamente para prevenir problemas entre compañeros.	ENEIVEMS 2013
Comunitarios	Escolares	El 45.2 por ciento de los estudiantes dijo poder contar "siempre" con algún profesor para resolver un problema.	ENEIVEMS 2013

Tipo de factor	Causa o predictor	Descripción	Fuente
Comunitarios	Escolares	El 30.3 por ciento de los estudiantes no considera la escuela como un lugar seguro y el 35.2 por ciento describe su escuela como un lugar peligroso.	ENEIVEMS 2013
Comunitarios	Calidad educativa	Existe una relación negativa entre la calidad de la educación, medida como los resultados de ENLACE, y la tasa de abandono escolar a nivel municipal.	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)
Comunitarios	Entorno socioeconómico	Se encontró que a mayor porcentaje de hogares beneficiarios de programas sociales menor abandono.	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)
Comunitarios	Dinámica laboral	A nivel municipal, existe una relación positiva entre la tasa de desempleo y de abandono	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)
Comunitarios	Ruralidad	Existe una asociación positiva y significativa entre ruralidad de la localidad y abandono	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)
Comunitarios	Disponibilidad de servicios públicos	A mayor acceso a servicios de electricidad y agua en el hogar se encontró menor abandono.	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)
Macro	Oferta de servicios educativos	A mayor número de docentes por escuela se encontró menor abandono.	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)
Macro	Entorno laboral	La relación entre los retornos a EMS y ES y el abandono escolar es negativa.	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)
Macro	Entorno económico	Mayor PIB per cápita estatal se asocia con menor abandono	Bentaouet-Kattan y Székely (2013)

## Anexo 2. Experiencias para combatir el abandono escolar

**Tabla 8. Experiencias nacionales e internacionales relevantes para combatir el abandono escolar**

Factor	Tipo	País	Intervención
<b>Factores individuales o familiares</b>	<i>Incentivos financieros y no financieros</i>	México	Programa de becas de la SEP
			Componente educativo de PROSPERA
			Jóvenes con PROSPERA
		Bangladesh	Proyecto de Asistencia a Escuelas Secundarias Femeniles
		Turquía	Proyecto de Mitigación del Riesgo Social
		Brasil	Bolsa Familia
		Colombia	Familias en Acción
		Chile	Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE)
			Subvención Educacional Pro Retención
		Estados Unidos	Oportunidades NYC Recompensas Familiares (Opportunity NYC Family Rewards)
	Programa de Oportunidades Quantum		
	Israel	Premio al logro	
	<i>Provisión de información</i>	México	Percepciones
		República Dominicana	Estudio de Jensen (2010)
Colombia		Ni Uno Menos	
Estados Unidos		Estudio de Fryer (2013)	
<b>Factores comunitarios o macro</b>	<i>Horario extendido</i>	Chile	Horario extendido
		Buenos Aires, Argentina	Horario extendido
	<i>Expansión de la educación obligatoria</i>	China, Estados Unidos, México, Noruega, Taiwán y Turquía	Obligatoriedad de la EMS
		<i>Gestión escolar</i>	El Salvador

Factor	Tipo	País	Intervención
		42 países	Estudio de Hanushek, Link, and Woessmann (2013)
	<i>Construcción de habilidades socioemocionales y programas de apoyo</i>	México	ConstruyeT
			Movimiento contra el abandono escolar "Yo no abandono"
			Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA)
		Estados Unidos	Convertirse en hombre (Becoming a man)
		Perú	Escuela Amiga
		Sudáfrica	Sistema de Educación Inclusiva
		India	Programa Amigo del Niño (Balsakhi program)
		Australia	Conexiones Juveniles (Youth Connections)
		Suiza	Sistema de Gestión de Casos (Case Management System)
		Chile	Yo Estudio
		Argentina	Programa Nacional de Mediación Escolar
		Canadá	Transiciones: Adaptándose para la Preparatoria
			Instrucción Diferenciada
			Equipos de Estudiantes Exitosos
	Estados Unidos	School Transition Environment Program (STEP)	
		Graduarte realmente ayuda a lograr tus sueños (Graduation Really Achieve Dreams, GRAD)	
		Gran Hermano, Gran Hermana (Big Brothers, Big Sisters)	
	<i>Sistemas de alerta temprana</i>	México	Sistema de Alerta Temprana (SIAT)
	<i>Reformas curriculares</i>	México	Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)
			Programa de Formación de Recursos Humanos basada en Competencias
		Irlanda	Estrategia Nacional para el Desarrollo de las Competencias
		Brasil	Educación Media Innovadora (Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI)
		Canadá	Asignaturas Especializadas en Alta Competencia (Specialist High Skills Majors)
	<i>Políticas dirigidas a los maestros</i>		-
	<i>Mercado laboral</i>	México	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)
			Programa de Formación de Recursos Humanos basado en Competencias

Factor	Tipo	País	Intervención
			Modelo Mexicano de Formación Dual
			Beca de capacitación Capacita-T (antes Programa de becas de pasantía)
			Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS)
		Botswana	Programa de Educación Técnica
		Malasia	Materias educativas vocacionales
		Austria	Ley sobre Formación Profesional (Vocational Training Act)
			Examen de Emprendedores
		Alemania	Sistema Dual VET
		Noruega	Certificaciones
		Colombia	Modelos Educativos Flexibles
		Canadá	Educación Cooperativa

En revisión educativa

### Anexo 3. Tasa de abandono intracurricular e intercurricular

Tabla 9. Tasa de abandono intracurricular e intercurricular por entidad federativa y sexo, 2012-2013

Entidad federativa	Abandono total			Abandono intracurricular			Abandono intercurricular		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	13.2	15.3	11.2	11.1	12.2	10.1	2.1	3.1	1.1
Baja California	18.8	21	16.5	9.2	10.3	8.1	9.6	10.8	8.5
Baja California Sur	14.2	16.5	11.9	8.8	10	7.6	5.4	6.5	4.3
Campeche	15.3	17.5	12.9	12.2	14.5	9.8	3.1	3	3.1
Coahuila	18.7	20.3	17	11.4	12.9	9.9	7.3	7.4	7.1
Colima	17.7	20.5	15.1	7.8	8.6	7	10	11.9	8.1
Chiapas	14.4	14.4	14.4	6.3	6.8	5.7	8.1	7.6	8.7
Chihuahua	17.7	20.2	15.4	13.3	14.7	12	4.4	5.5	3.4
Distrito Federal	13.3	16	10.4	10	11.2	8.7	3.3	4.8	1.7
Durango	19.2	19.9	18.4	7.1	8	6.2	12.1	12	12.1
Guanajuato	18.2	20.4	16.1	11.7	13.5	10	6.5	6.8	6.1
Guerrero	15.8	17.5	14.1	6	6.7	5.2	9.8	10.8	8.9
Hidalgo	15.4	18	12.8	9.5	11.1	7.8	5.9	6.8	5
Jalisco	6.2	8	4.6	1.9	2.4	1.4	4.3	5.6	3.1
México	15	17.3	12.9	10.9	12.9	9	4.1	4.4	3.8
Michoacán	12.7	14.6	10.8	11.1	12.2	10.1	1.5	2.4	0.7
Morelos	19.1	21.7	16.7	11.7	13.4	10.1	7.4	8.2	6.6
Nayarit	11.1	13.1	9.1	8	9.1	6.9	3.1	4	2.2
Nuevo León	20.2	22.4	17.8	11.1	12.1	10	9.1	10.3	7.8
Oaxaca	14.4	16.4	12.4	11.8	13.3	10.4	2.5	3.1	1.9
Puebla	10.5	11.9	9.2	4.5	5.1	4	6	6.8	5.2
Querétaro	15.1	18.1	12.3	9.2	11	7.6	5.9	7.1	4.7
Quintana Roo	13.4	15.4	11.4	9.9	11.5	8.4	3.5	4	2.9
San Luis Potosí	12.3	14.3	10.3	8.1	9.3	6.9	4.2	5	3.4
Sinaloa	11.7	13.6	9.9	6	6.9	5.2	5.7	6.6	4.8
Sonora	16.7	19.3	14	9.9	11.5	8.4	6.7	7.8	5.7
Tabasco	12.6	14	11.1	8.4	9.1	7.6	4.2	4.9	3.5
Tamaulipas	14.2	16.2	12.3	7.2	8.8	5.6	7	7.4	6.7
Tlaxcala	13.7	16.9	10.6	9.5	11.7	7.3	4.2	5.2	3.3
Veracruz	14.6	16.2	13.1	7.8	8.8	6.9	6.8	7.3	6.3
Yucatán	12.8	15.5	10	14.2	16	12.4	-1.4	-0.4	-2.4
Zacatecas	11.2	13.9	8.7	9.2	10.9	7.5	2.1	3	1.2
Nacional	14.3	16.3	12.3	8.9	10.2	7.7	5.4	6.2	4.6
Desertores	636,237	361,235	275,002	396,361	224,885	171,476	239,876	136,350	103,526

Fuente: INEE (2015)

## Anexo 4. Gasto nacional en educación

Tabla 10. Evolución de gasto nacional en EMS, México 1990-2014

Año	Millones de pesos			Porcentaje del PIB			Distribución porcentual		
	Nacional	Público	Privado	Nacional	Público	Privado	Nacional	Público	Privado
1990	29,723	27,322	2,401	4	3.7	0.3	100	91.9	8.1
1991	40,644	38,514	2,130	4.3	4.1	0.2	100	94.8	5.2
1992	53,234	49,828	3,406	4.7	4.4	0.3	100	93.6	6.4
1993	66,257	62,408	3,849	4.2	3.9	0.3	100	94.2	5.8
1994	77,339	73,292	4,047	4.3	4.0	0.3	100	94.8	5.2
1995	90,113	85,858	4,255	4.1	3.9	0.2	100	95.3	4.7
1996	148,683	122,947	25,736	4.9	3.9	1.0	100	82.7	17.3
1997	188,157	155,890	32,267	4.9	3.9	1.0	100	82.9	17.1
1998	246,572	192,124	54,448	5.4	4.0	1.4	100	77.9	22.1
1999	300,212	237,197	63,016	5.4	4.0	1.4	100	79	21
2000	353,052	276,436	76,617	5.5	4.3	1.2	100	78.3	21.7
2001	394,686	311,175	83,511	5.8	4.6	1.2	100	78.8	21.2
2002	439,387	344,332	95,055	6.1	4.8	1.3	100	78.4	21.6
2003	495,111	386,716	108,395	6.4	5.0	1.4	100	78.1	21.9
2004	534,443	416,141	118,302	6.1	4.8	1.4	100	77.9	22.1
2005	595,378	464,030	131,348	6.3	4.9	1.4	100	77.9	22.1
2006	645,865	503,867	141,998	6.1	4.8	1.3	100	78	22
2007	694,455	543,584	150,871	6.1	4.8	1.3	100	78.3	21.7
2008	762,223	600,986	161,237	6.2	4.9	1.3	100	78.8	21.2
2009	816,975	636,703	180,273	6.8	5.3	1.5	100	77.9	22.1
2010	882,118	696,119	185,998	6.6	5.2	1.4	100	78.9	21.1
2011	956,165	755,054	201,111	6.6	5.2	1.4	100	79	21
2012	1,024,671	814,852	209,819	6.6	5.2	1.3	100	79.5	20.5

2013	1,082,763	861,960	220,803	6.7	5.4	1.4	100	79.6	20.4
2014	1,128,505	894,590	233,916	6.8	5.4	1.4	100	79.3	20.7

Fuente: INEE (2015)

En revisión editorial

**Tabla 11. Gasto por alumno por nivel a precios corrientes, México 1990-2014**

Año	Gasto educativo nacional por alumno	Gasto educativo público por alumno	Preescolar	Primaria	Secundaria	Profesional técnico	Bachillerato	Superior
1990	1,200	1,200	600	500	1,000	1,700	2,200	4,600
1991	1,600	1,700	900	800	1,400	2,100	3,000	6,200
1992	2,100	2,200	1,200	1,100	2,000	2,800	2,900	8,800
1993	2,600	2,700	1,700	1,500	2,400	3,400	4,200	10,700
1994	2,935	3,081	1,800	1,700	3,100	3,300	5,700	12,700
1995	3,348	3,525	2,200	2,300	3,500	4,400	6,600	15,600
1996	5,382	4,935	3,500	3,200	4,700	5,900	8,300	18,800
1997	6,697	6,194	4,400	3,900	6,300	6,800	9,800	21,300
1998	8,616	7,552	5,600	5,000	8,000	7,900	11,500	26,300
1999	9,958	8,848	6,800	6,200	9,400	9,500	13,600	28,500
2000	11,900	10,633	7,600	6,900	10,600	10,700	15,300	34,100
2001	13,108	11,822	8,400	7,700	11,700	11,800	16,900	37,700
2002	13,999	12,775	8,900	8,100	12,400	12,600	18,000	40,300
2003	15,829	14,157	9,390	8,546	13,082	13,142	18,774	42,033
2004	16,737	14,953	9,870	8,925	13,755	13,598	19,514	43,596
2005	17,900	15,900	10,400	9,400	14,500	14,200	20,400	45,600
2006	17,900	16,000	11,100	10,100	15,500	15,200	21,800	48,800
2007	19,200	17,100	11,900	10,800	16,600	16,000	22,900	51,300
2008	20,300	18,100	12,600	11,400	17,600	16,800	24,000	53,900
2009	21,600	19,300	13,400	12,200	18,700	17,900	25,700	57,600
2010	22,800	20,400	14,200	12,900	19,800	18,800	27,000	60,500
2011	25,700	22,900	14,900	13,500	20,700	20,200	29,100	65,100
2012	26,300	23,300	15,500	14,100	21,600	21,000	30,200	67,600
2013e	28,833	22,625	16,200	14,700	22,500	21,800	31,300	70,200
2014e	n.d.	n.d.	16,800	15,300	23,500	22,600	32,400	72,700

e/estimado

n.d./no disponible

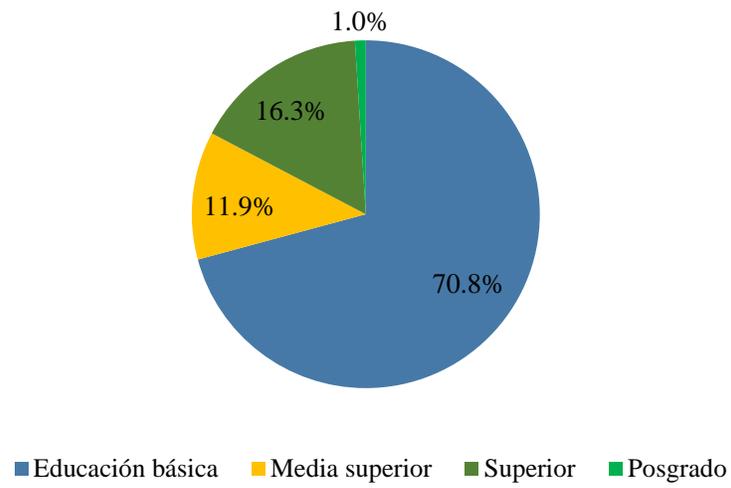
Fuente: INEE (2015)

**Tabla 12. Gasto público por alumno según nivel educativo, México 1994-2014 (precios de 2003)**

Año	Gasto educativo nacional por alumno	Gasto educativo público por alumno	Preescolar	Primaria	Secundaria	Profesional técnico	Bachillerato	Superior
1994	9,513	9,096	5,314	5,019	9,152	9,743	16,828	37,494
1995	9,406	9,058	5,653	5,910	8,994	11,307	16,960	40,088
1996	12,551	10,538	7,474	6,833	10,037	12,599	17,724	40,146
1997	12,983	10,973	7,795	6,909	11,161	12,047	17,362	37,735
1998	14,606	11,890	8,816	7,872	12,595	12,437	18,105	41,406
1999	14,498	12,023	9,240	8,425	12,773	12,909	18,480	38,726
2000	15,278	12,937	9,247	8,395	12,897	13,019	18,616	41,490
2001	15,121	13,112	9,317	8,540	12,977	13,088	18,744	41,815
2002	14,911	13,354	9,303	8,467	12,962	13,171	18,815	42,125
2003	15,829	14,157	9,390	8,546	13,082	13,142	18,774	42,033
2004	15,792	14,298	9,438	8,534	13,153	13,002	18,659	41,687
2005	15,981	14,439	9,444	8,536	13,168	12,895	18,526	41,410
2006	15,200	13,833	9,597	8,732	13,401	13,141	18,848	42,191
2007	15,426	13,943	9,703	8,806	13,535	13,046	18,672	41,828
2008	15,503	14,021	9,760	8,831	13,633	13,014	18,591	41,752
2009	15,663	14,150	9,824	8,944	13,710	13,123	18,842	42,229
2010	15,815	14,281	9,941	9,030	13,861	13,161	18,901	42,352
2011	17,082	15,351	9,988	9,050	13,876	13,541	19,507	43,640
2012	16,968	15,160	10,085	9,174	14,054	13,664	19,650	43,985
2013e <sup>1</sup>	27,260	21,391	15,316	13,898	21,273	20,611	29,593	66,371
2014e	nd	nd	15,332	13,963	21,447	20,626	29,570	66,349

Fuente: INEE (2015)

**Gráfica 7. Gasto por alumno por nivel**



Fuente: CIEP (2013)

En revisión educativa

## Anexo 5. Resultados del Banco de Encuestas de Hogares Comparables del CEES

Tabla 13. Edad oficial para cursar distintos niveles educativos en países de América Latina

País	Preescolar	Primaria	Secundaria (baja)	Educación Media
Argentina	3-5	6-11	12-14	15-17
Bolivia	4-5	6-11	12-13	14-17
Brasil	4-6	7-10	11-14	15-18
Chile	3-5	6-11	12-13	14-17
Colombia	3-5	6-10	11-14	15-16
Costa Rica	5	6-11	12-14	15-17
R. Dominicana	3-5	6-11	12-13	14-17
Ecuador	4-5	6-11	12-14	15-17
Guatemala	3-6	7-12	13-15	16-18
Honduras	3-5	6-11	12-14	15-16/17
México	3-5/6	6-11	12-14	15-16/17
Nicaragua	4-6	7-12	13-15	16-17/18
Panamá	4-5	6-11	12-14	15-17
Perú	3-5	6-11	12-14	14-16
Paraguay	4-5	6-11	12-14	15-17
El Salvador	4-6	7-12	13-15	16-18
Uruguay	3-5	6-11	12-14	15-17
Venezuela	3-5	6-11	12-14	15-16/17

Fuente: ICSED 1997, UNESCO e información oficial del país para Costa Rica, Ecuador y El Salvador

**Tabla 14. Porcentaje de jóvenes que asisten a secundaria que pertenecen a los hogares en el 40 por ciento más pobre de la distribución por país**

País	% de jóvenes en el 40% de menores ingresos que termina la secundaria			Cambio	
	1990	2000	2010	1990-2000	2000-2010
Argentina	67%	68%	70%	2%	2%
Bolivia	27%	40%	53%	14%	13%
Brasil	27%	50%	58%	23%	8%
Chile	44%	51%	71%	7%	20%
Colombia	42%	45%	61%	3%	16%
Costa Rica	31%	34%	49%	3%	15%
Dominicana	20%	27%	46%	7%	19%
Ecuador	34%	43%	75%	8%	32%
El Salvador	19%	27%	39%	8%	12%
Guatemala	10%	14%	23%	3%	10%
Honduras	10%	22%	29%	12%	7%
México	36%	54%	71%	19%	17%
Nicaragua	12%	20%	28%	8%	8%
Panamá	42%	54%	60%	12%	6%
Paraguay	36%	36%	50%	0%	13%
Perú	35%	38%	41%	3%	3%
Uruguay	29%	46%	51%	17%	5%
Venezuela	46%	58%	66%	11%	9%
<i>Promedio AL</i>	<i>31%</i>	<i>40%</i>	<i>52%</i>	<i>9%</i>	<i>12%</i>

Fuente: estimaciones del CEES con base en el Banco de Encuestas Comparables.

## Anexo 6. El abandono escolar desde la perspectiva de los jóvenes

Tabla 15. Principal causa de abandono identificada por región (% de encuestados que menciona la causa como primera mención)

Causas de abandono escolar	Nacional	Patrón similar al nacional				Económicas	Motivos escolares			Escolares y personales	
		Noreste y Península	Norte-Centro	Noreste	Oriente-Centro	Sur	Occidente	Sur-este	Metro-politana	Centro	Oriente-Golfo
<b>Causas económicas</b>	<b>36.4</b>	<b>36.9</b>	<b>40.9</b>	<b>38.0</b>	<b>35.2</b>	<b>41.9*</b>	<b>30.1*</b>	<b>37.0</b>	<b>34.2</b>	<b>38.4</b>	<b>32.6</b>
Faltaba dinero en tu hogar o faltaba dinero para tus útiles, pasajes o inscripción	36.4	36.9	40.9	38.0	35.2	41.9*	30.1*	37.0	34.2	38.4	32.6
<b>Causas escolares-educativas</b>	<b>29.5</b>	<b>26.1</b>	<b>29.0</b>	<b>31.0</b>	<b>34.0</b>	<b>21.3*</b>	<b>41.9*</b>	<b>35.3*</b>	<b>38.9*</b>	<b>38.6*</b>	<b>44.4*</b>
Tenías problemas para entenderle a los maestros	3.2	2.0	1.7	2.2	2.5	4.0	4.5	4.1	3.1	2.1	6.2
Había reglas de disciplina con las que no estabas de acuerdo	1.0	0.4	0.5	0.4	1.0	0.7	1.9	0.2	1.0	1.2	0.8
La escuela te quedaba muy lejos	1.4	2.4	0.5	1.2	1.5	1.8	1.8	1.5	1.0	2.8	2.0
Te disgustaba estudiar	7.8	5.3	3.7	15.4*	9.7	5.2	9.5	8.3	7.0	8.9	7.4
Había compañeros que te molestaban	1.1	0.3	0.4	1.6	1.9	0.5	2.6	1.5	1.2	0.6	0.9
Te asignaron un turno diferente al que querías	3.4	2.7	4.1	4.1	0.6	1.1	7.4	6.8	2.9	1.4	6.0
Te sentías discriminado(a) por tu forma de pensar o de vestir	0.6	0.3	1.4	0.9	1.2	0.9	0.7	1.0	0.8	1.5	5.8*
Te dieron de baja por reprobar materias	7.2	7.9	8.5	1.5*	5.5	4.4*	8.3	5.7	10.5	11.2	4.0
Considerabas que estudiar era de poca utilidad	0.6	3.0	2.9	1.0	3.3	0.4	0.8	2.0	7.0*	7.0*	6.7*
Las instalaciones de la escuela te disgustaban	0.7	0.4	0.4	0.4	2.0	0.4	0.6	2.0	0.9	0.3	2.3

Causas de abandono escolar	Nacional	Patrón similar al nacional				Económicas	Motivos escolares			Escolares y personales	
		Noreste y Península	Norte-Centro	Noreste	Oriente-Centro	Sur	Occidente	Sur-este	Metropolitana	Centro	Oriente-Golfo
Te quisiste cambiar de escuela pero no te revalidaron los cursos	0.4	0.0	0.4	0.4	1.0	0.5	1.0	1.0	0.2	0.3	0.9
Te expulsaron de la escuela por indisciplina	1.7	1.2	3.1	0.9	3.3	1.4	2.3	0.4	2.5	0.3	0.9
Te sentías inseguro(a) en la escuela o en el camino para llegar a ella	0.4	0.3	1.4	1.1	0.5	0.0	0.5	0.8	0.8	0.9	0.4
<b>Causas personales</b>	<b>23.1</b>	<b>27.5</b>	<b>27.0</b>	<b>22.0</b>	<b>24.9</b>	<b>19.4</b>	<b>21.2</b>	<b>22.7</b>	<b>20.9</b>	<b>17.9*</b>	<b>18.4*</b>
Considerabas que trabajar era más importante que estudiar	4.7	2.1	4.1	4.9	1.6	5.0	4.3	1.5	4.6	1.0	0.8
Te cambiaste de casa	0.9	0.8	0.4	0.5	0.5	0.0	1.4	1.2	0.2	0.7	0.9
Tenías problemas personales con tu mamá, tu papá o la pareja de alguno de ellos	1.8	2.1	0.5	1.7	2.3	1.4	1.8	1.2	0.7	1.8	0.8
Te casaste	6.0	8.3	1.7*	3.0	12.1*	8.0	6.5	6.8	6.2	3.7	4.5
Tu familia prefería que estudiaran otros hermanos	0.5	1.1	0.5	2.0	0.7	1.4	1.5	0.5	0.2	1.2	0.9
Falleció un familiar, o alguien en tu familia (incluyéndote) se enfermó gravemente	1.7	2.3	0.4	2.0	1.0	1.8	1.2	2.0	2.3	1.5	1.5
Te embarazaste, embarazaste a alguien o tuviste un hijo	7.1	10.1	17.0*	6.2	5.5	1.8*	3.8	9.0	6.3	7.7	8.0
Tenías baja autoestima	0.4	0.7	2.4	1.7	1.1	0.0	0.6	0.5	0.4	0.3	1.0
<b>Otra</b>	<b>1.1</b>	<b>1.4</b>	<b>0.7</b>	<b>0.8</b>		<b>0.4</b>	<b>4.0</b>	<b>1.2</b>	<b>1.2</b>	<b>2.5</b>	<b>2.0</b>

Fuente: estimaciones propias con base en la ENDEMS 2011. \*Diferencia con la media nacional estadísticamente significativa

Tabla 16. Causas de abandono escolar reportadas por jóvenes de 15-18 años fuera del Sistema Educativo, México 2010

Motivo reportado de abandono	Promedio nacional	Abandono temprano	Abandono en transición	Abandono durante	Menor abandono
<b>Motivos económicos</b>	<b>35.5%</b>	<b>43.8%</b>	<b>37.2%</b>	<b>35.4%</b>	<b>29.1%</b>
Tenía que trabajar	9.7%	12.7%	10.7%	7.9%	7.0%
No tenía dinero	16.5%	20.9%	18.0%	16.4%	14.0%
No podía pagar la escuela	7.2%	7.3%	6.8%	8.4%	6.5%
Mis papás no quisieron que siguiera estudiando	2.0%	2.8%	1.6%	2.7%	1.7%
<b>Motivos escolares-educativos</b>	<b>42.6%</b>	<b>35.9%</b>	<b>42.6%</b>	<b>42.1%</b>	<b>46.7%</b>
No quise seguir con los estudios	13.1%	8.8%	12.5%	17.7%	17.2%
Me aburría	15.9%	15.5%	16.6%	14.8%	12.0%
Reprobé varias materias	9.6%	8.2%	9.1%	6.8%	10.0%
Por indisciplina	3.5%	2.9%	3.5%	2.4%	5.6%
El ambiente de la escuela y/o alrededores era inseguro	0.3%	0.1%	0.7%	0.2%	1.4%
Compañeros molestaban mucho	0.3%	0.4%	0.2%	0.1%	0.6%
<b>Motivos personales</b>	<b>9.6%</b>	<b>10.1%</b>	<b>8.2%</b>	<b>8.7%</b>	<b>8.8%</b>
Por matrimonio/unión	4.9%	6.5%	4.9%	6.3%	4.7%
Por maternidad/paternidad	3.2%	3.0%	2.4%	1.9%	4.1%
Enfermedad/accidente	1.5%	0.6%	0.9%	0.5%	0.0%
<b>Oferta educativa</b>	<b>7.5%</b>	<b>4.4%</b>	<b>8.2%</b>	<b>6.3%</b>	<b>5.1%</b>
No me aceptaron en la escuela	3.2%	1.5%	3.4%	3.0%	1.1%
No había escuela	1.1%	0.6%	1.5%	0.8%	0.6%
La escuela quedaba lejos	3.2%	2.4%	3.3%	2.4%	3.5%
<b>Otro</b>	<b>4.8%</b>	<b>5.8%</b>	<b>3.8%</b>	<b>7.5%</b>	<b>10.1%</b>

Fuente: ENJ 2010

**Tabla 17. Asociación entre abandono escolar para jóvenes en edad de EMS y factores sociales**

Variables independientes	Nacional	Entidades con abandono temprano	Entidades con abandono en transición	Entidades con abandono durante la EMS	Entidades con menor abandono
Tamaño del hogar	0.002	0.003	-0.005	0.004	0.002
Rural	0.017*	0.018*	0.013**	0.026	0.0001
Sexo	-0.014	-0.025	-0.016	-0.015	-0.005
Casado o unión libre	0.031	0.073	0.077***	0.024*	0
Servicio médico	-0.032**	-0.041**	-0.011**	-0.027*	-0.02
Educ del jefe	-0.008*	-0.006	-0.006**	-0.007*	-0.006*
Educ del conyuge	-0.008**	-0.005*	0.007*	-0.003*	-0.008*
Jefe habla lengua indígena	0.014**	0.022**	0.004**	0.004*	0.005*
Jefe desempleado	0.003**	0.008**	0.013*	0.025*	0.002
Índice de activos	-0.008*	-0.027**	-0.011**	-0.017***	-0.012*
Becado Oportunidades	-0.005*	-0.027**	-0.012*	-0.009*	-0.01
Padre ausente	0.02	0.03	0.004	0.002	0.008*
Vive con su pareja	0.017	0.004	0.037	0.026	0.01
Ha experimentado violencia por medio de pareja	0.039	0.023	0.108	0.067	0.004
Tuvo relaciones sexuales antes de los 15	0.019*	0.015	0.006	0.011*	0.012**
Le han obligado a tener sexo	-0.003	0.097	0	0	0
Se ha embarazado o a embarazado a alguien	0.040*	0.120**	0.197***	0.235**	0.019*
Número de hijos nacidos	0.01	-0.06	0.0144***	0.017*	0.003
Fuma cigarros regularmente	0.012*	0.016*	0.028**	0.011*	0.0079
Bebe alcohol regularmente	0.022**	0.033**	0.019*	0.014*	0.010*
Usa droga regularmente	0.096***	0.065**	0.035**	0.037***	0.108*

Fuente: estimaciones propias con base en la ENJ 2010.

\*, \*\*, y \*\*\* indican que el efecto es estadísticamente significativo al 10, 5, y 1 por ciento, respectivamente.

## Anexo 7. Descripción de las bases de datos

Base de datos	Año de levantamiento	Descripción	Representatividad
Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)	1984-2014	Encuesta a hogares	Es representativa a nivel nacional.
Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS)	2011	Encuesta sobre las causas escolares y personales que influyen en el abandono escolar	Es representativa a nivel nacional y regional. Las 10 regiones en las que se agrupan las entidades federativas son la Noreste y Península (que incluye a Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora), Norte y Centro (incluye a Durango, Chihuahua y Zacatecas), Noreste (incluye a Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas), Occidente (incluye a Colima, Jalisco, Michoacán y Nayarit), Centro, (con Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro y San Luis Potosí), Metropolitana (con Distrito Federal, Estado de México y Morelos), Oriente Centro (con Hidalgo, Puebla y Tlaxcala), Oriente Golfo (con Tabasco y Veracruz), Sur (con Chiapas, Guerrero y Oaxaca), y Sureste (con Quintana Roo, Campeche y Yucatán).
Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS)	2012	Encuesta a jóvenes entre 18 y 20 años con educación media superior terminada sobre su situación educativa y laboral	Es representativa a nivel nacional
Encuesta Nacional de Juventud (ENJ)	2010	Encuesta a jóvenes entre 12 y 29 años	Es representativa a nivel nacional, estatal y para seis zonas metropolitanas.
Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEMS)	2013	Encuesta a estudiantes de educación media superior sobre relaciones familiares y sociales, actitudes hacia la diversidad, estado de ánimo y autoestima, relaciones de noviazgo, riesgos, seguridad,	Es representativa a nivel nacional.

		actitudes de género, sexualidad, y entorno social, entre otros elementos	
--	--	--	--

En revisión editorial

## Anexo 8. Descripción de los elementos de la ficha para la presentación de la directriz

Tabla 18. Ficha para la presentación de la directriz

Apartado	Descripción
<b>1. Enunciado formal</b>	Describe de manera breve la directriz
<b>2. Propósito</b>	Explica cuál es el objetivo de la directriz
<b>3. Problema que busca atender</b>	Presenta el(los) problema(s) que se busca atender o responder con la directriz
<b>4. Imagen objetivo</b>	Se presenta el escenario-meta al que se desea llegar una vez que la directriz se implemente
<b>5. Aspectos clave de mejora</b>	Se sugieren los aspectos que, de acuerdo con el análisis desarrollado, se consideran relevantes para una adecuada implementación y que por lo mismo deben ser considerados por la autoridad educativa al desarrollar su plan de trabajo y ejecutar la directriz
<b>6. Marco de política en donde se inserta la directriz</b>	Se contextualiza la directriz en el marco normativo y de las intervenciones públicas actuales
<b>7. Actores consultados</b>	Se mencionan los actores clave que participaron en la elaboración de la directriz a partir de los diálogos, entrevistas, grupos focales, consultas, etcétera, realizados durante la fase de construcción
<b>8. Fuentes consultadas</b>	Se enlistan las evaluaciones, estudios y otras referencias consultadas que sustentan la directriz

Fuente: INEE (2015)

Para fines del presente estudio únicamente se incluyeron los primeros cuatro elementos en la Sección 9. En cuanto al resto de los elementos, no se incluyó el marco de política donde se inserta la directriz. El estudio fue de gabinete por lo que no se llevaron a cabo entrevistas durante la fase de construcción. Las fuentes consultadas se pueden ver en las Referencias bibliográficas.



Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación

México

UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA  
DIRECCIÓN GENERAL DE DIRECTRICES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS