

Conclusión escolar oportuna: desafíos y estrategias para lograr su universalización

N.º 2, 2022

1. Introducción

En el año 2021, aproximadamente uno de cada cinco adolescentes en el Perú no concluyó su educación básica en la edad esperada (Minedu - Escala, 2022), y podría no completar su escolarización obligatoria si no la concluye antes de cumplir 23 años de edad (Guadalupe y otros, 2016). La no culminación de la educación secundaria es un problema grave porque trae consigo dificultades a nivel personal, social y económico, e incrementa la posibilidad de que las personas caigan en situación de pobreza y exclusión social (Alcázar y otros, 2018), por lo cual, es muy importante prevenir el atraso y la interrupción prematura de las trayectorias educativas de las y los estudiantes¹.

El panorama actual evidencia que quienes tienen menos probabilidades de concluir oportunamente la educación básica son precisamente aquellas y aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad por su condición socioeconómica, lugar de residencia, origen étnico, necesidades educativas especiales, entre otros. Frente a esta realidad, la orientación estratégica 5 del Proyecto Educativo Nacional [PEN] al 2036 –marco estratégico

para la acción nacional en materia educativa-, en diálogo con su segundo propósito asociado a los principios de inclusión y equidad, sostiene que el sistema educativo debe identificar las mayores brechas existentes para la culminación de estudios y aprendizajes, y tomar acciones sostenidas, ajustadas a las necesidades de las personas (CNE, 2020).

En ese sentido, el propósito de esta Nota de Política es brindar un panorama del estado de la conclusión oportuna en el Perú junto con recomendaciones que contribuyan a situarla como prioridad de la política educativa a nivel nacional. Tomando en cuenta los desafíos que enfrenta el Estado peruano para universalizar la conclusión escolar oportuna, principalmente en el nivel secundario, se busca aportar a la discusión respondiendo a las siguientes preguntas: (i) ¿por qué es importante abordar la problemática alrededor de la conclusión oportuna?, (ii) ¿cuáles son las tendencias de la conclusión oportuna de la educación básica en el Perú?, (iii) ¿cuáles son los factores asociados a la no conclusión oportuna de la educación básica? y (iv) ¿qué políticas y estrategias han sido exitosas en promover la

¹Aunque es común el uso del término “deserción escolar” para referirse a la salida de un/a estudiante del sistema educativo antes de culminar su educación básica, en la presente nota hemos optado por referirnos a “dejar la escuela antes de concluir la educación básica” o “interrumpir la trayectoria educativa del/la estudiante”. Debido a que la palabra “deserción” etimológicamente alude al abandono voluntario de la milicia por parte de los soldados, lo cual supone dos problemas: i) asocia la escuela con el espacio castrense, y, ii) que coloca la responsabilidad sobre las y los estudiantes por sus trayectorias educativas trunca. Sin embargo, esta situación es muchas veces el resultado de la incapacidad del sistema e instituciones educativas para responder a la diversidad de realidades sociales, culturales y personales de las y los estudiantes.

conclusión oportuna de la educación básica en el Perú y en otros contextos? Así mismo, se ofrecen recomendaciones de política contemplando tres dimensiones: la prevención, la identificación temprana, y la atención a las y los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

La presente Nota de Política se sustenta en un análisis estadístico descriptivo de la conclusión oportuna durante los últimos 10 años (2012-2021), a partir de los datos disponibles en Escale²; la revisión documental de normativa internacional y nacional relacionada a la conclusión oportuna de la educación básica; la revisión de literatura que identifica los factores asociados a la no conclusión oportuna y las estrategias exitosas implementadas en distintos contextos educativos; así como entrevistas a especialistas³ con trayectorias pedagógicas, directivas, políticas, de gestión y de investigación.

2. Importancia de la conclusión escolar y la conclusión oportuna

La **conclusión escolar** se entiende como el término de los años de educación escolar obligatorios en todas las modalidades de la educación básica; considerando a toda la población (de 17 años a más) que ha tenido la oportunidad de cursar el último grado de la secundaria, ya sea población adolescente, joven y adulta. Por su parte, la **conclusión escolar oportuna** se refiere a la culminación de los niveles de educación básica dentro de la edad establecida en la

la normativa nacional. En esta nota se asume como conclusión oportuna de la educación básica aquella que se alcanza entre los 17 y los 18 años.

De acuerdo con Guadalupe y otros (2016), según información analizada hasta 2015 para el caso peruano, existe un margen de cinco años por encima de la edad normativa en los que es aún probable que las personas terminen la educación básica. Sin embargo, después de ese tiempo, la probabilidad de conclusión escolar se acerca a cero, por lo que la discusión sobre la conclusión oportuna de la educación básica constituye un tema de suma relevancia.

Los riesgos de no concluir la educación básica, a nivel individual, se asocian principalmente con la dificultad para la realización de los proyectos personales de vida y el ejercicio pleno de derechos. Una trayectoria escolar trunca dificulta el desarrollo humano y pone en riesgo la inserción de las y los jóvenes en el mercado laboral (Alcázar y otros, 2018; Unesco, 2022), lo que supone una mayor probabilidad de enfrentar problemas económicos y aumenta el riesgo de exclusión social⁴.

La interrupción de las trayectorias escolares podría generar consecuencias distintas para hombres y mujeres. En el caso de los hombres, se vincula con la realización de conductas de riesgo, como cometer actos delictivos o participar en actividades criminales (Unesco, 2022). En el caso de las mujeres, aquellas que dejan la escuela suelen establecer relaciones

² Ver: <http://escale.minedu.gob.pe/inicio>

³ Agradecemos a María Delia Cieza, Renata Bregaglio, Patricia Ames, Julia Enríquez, Liliana Miranda, Gerson Ames, César Guadalupe, Santiago Cueto, Patricia Salas, Lucila Landeo, Claudia Lisboa e Inés Kudó por sus aportes a esta discusión.

⁴ Este problema afectaría más a las y los jóvenes del área urbana, quienes dependen en mayor medida de la generación de recursos económicos para satisfacer sus necesidades básicas. En comparación con entornos rurales en los que la existencia de capital natural y social permitiría atender necesidades básicas sin recurrir indispensablemente al capital financiero (Rakodi, 2002).

maritales o de convivencia y tener hijos/as a una edad más temprana que aquellas que terminan la escolaridad obligatoria completa. Además, la falta de educación de las niñas también está relacionada con un mayor índice de violencia familiar y menor capacidad para tomar decisiones en el hogar o la comunidad. Todo esto se vincula, a su vez, con mayores niveles de pobreza y riesgos para la salud tanto de la joven madre como de sus hijos/as (Wodon y otros, 2018).

A nivel social, la no escolarización de las niñas afecta su capacidad de empoderamiento al reducir su participación en la comunidad (Wodon y otros, 2018), mientras que, un mayor nivel de escolarización posibilita que los hombres traten a las mujeres y otros hombres de forma más igualitaria y sean más propensos a participar en las tareas del hogar y de cuidado (Unesco, 2022). Otros beneficios a nivel social incluyen economías más sólidas, mejores indicadores generales de salud, mayor cohesión social, menos criminalidad, una menor carga para los presupuestos de sectores de inclusión/bienestar social, salud y justicia (Unicef, 2017) y mayores niveles de cultura cívica y de participación social y política en democracia (Glaeser, Ponzetto y Shleifer, 2007).

Tomando en consideración que solo en el año 2021 no culminaron su educación básica de manera oportuna 249 677 personas de 17 y 18 años, que representan el 22.2% del total de la población de estas edades (INEI, 2021), es indispensable darle prioridad a este problema y asegurar un financiamiento suficiente y equitativo de los servicios de atención a la primera infancia y a la educación básica para revertirlo. En el Perú, la inversión en educación como porcentaje del PBI es menor a la de otros países de la región;

y aunque la inversión por estudiante de secundaria se ha incrementado durante el período de análisis (2012-2021), aún quedan tareas pendientes, como la eliminación de las brechas de equidad, las que se analizan en la cuarta sección de esta nota, así como mejorar aspectos pedagógicos y de gestión escolar.

Finalmente, abordar la problemática de la **conclusión escolar oportuna** es de suma importancia, en tanto, es una de las apuestas del Estado que dialogan con acuerdos internacionales suscritos por el gobierno peruano. Así, además del reconocimiento de la educación como un Derecho Humano (ONU, 1948), el aseguramiento del acceso y culminación de la educación básica es uno de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible [ODS] que se esperan lograr para el 2030. El ODS 4, que apunta a una educación de calidad, propone que “todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (ONU, 2015).

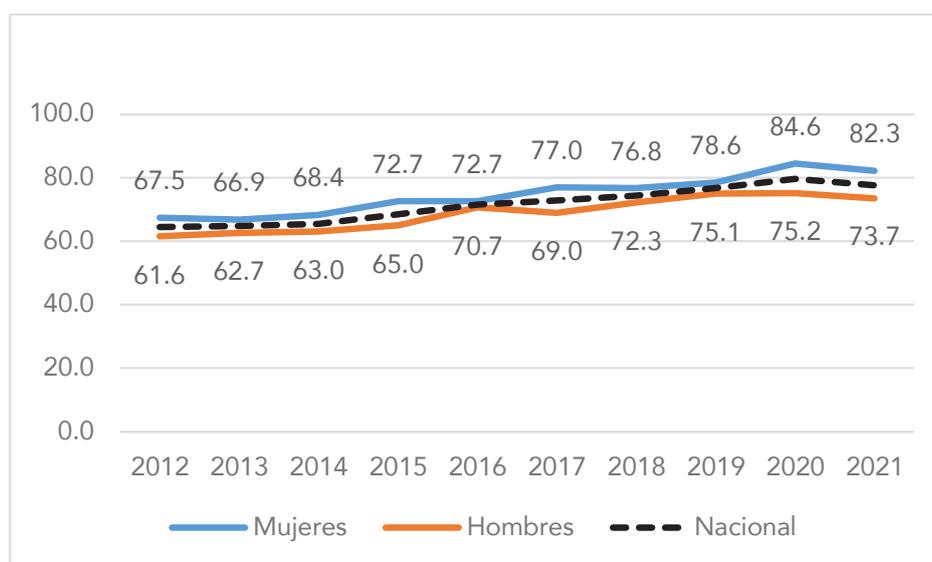
En el ámbito nacional, la Constitución Política del Perú reconoce la obligatoriedad de la educación secundaria desde 1993 y la Ley General de Educación (Ley N° 28044) determina que el Estado debe garantizar el derecho a la educación de toda la población; asegurando una educación gratuita de calidad en los tres niveles de educación básica, e implementando medidas que aseguren la provisión del servicio educativo y prioricen la atención de las y los estudiantes que se encuentren en riesgo de exclusión de la educación básica (Art. 18).

3. Tendencias de la conclusión oportuna en el Perú

A nivel nacional, se observa una tendencia ascendente de la conclusión escolar oportuna para el periodo de análisis 2012-2021. Mientras que, en el 2012, el 64.5% de las y los estudiantes concluyeron oportunamente la secundaria, en los años 2017 y 2021 dicha tasa aumentó a 72.9% y a 77.8% respectivamente.

Al analizar los datos según las características de las y los estudiantes y sus entornos, es posible identificar algunas brechas importantes. Así, por sexo, a lo largo del periodo de análisis, se observa un aumento sostenido de la tasa de **conclusión oportuna de la secundaria** tanto para hombres como para mujeres, con una ligera diferencia a favor de las segundas. Entre 2012 y 2021, las mujeres pasaron de 67.5% a 82.3%, mientras que los hombres registraron un alza de 61.6% a 73.7%.

Figura 1: Tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 17-18 (% del total), según sexo (2012-2021).



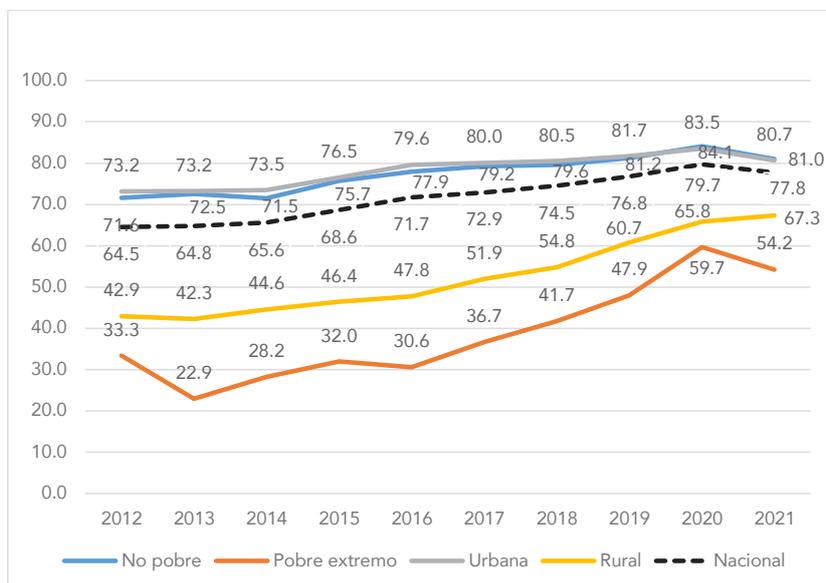
Fuente: Escala.
Elaboración: CNE

En relación al *nivel de pobreza*, la brecha entre estudiantes no pobres y en pobreza extrema ha oscilado entre los 50 y los 25 puntos, entre el 2012 y el 2021, con una tendencia a la baja: se observa que la tasa de conclusión oportuna se incrementó en 21 puntos porcentuales para estudiantes en pobreza extrema, de 33.3% (2012) a 54.2% (2021), y en 9 puntos porcentuales para las y los estudiantes

que no se encuentran en situación de pobreza, de 71.6% a 81.0% en el mismo periodo. El incremento en el caso del primer grupo podría tener relación con el efecto de las políticas educativas, así como con el mayor dinamismo de la economía peruana, que ha conllevado a la expansión de oportunidades económicas para las familias (Guadalupe y otros, 2017)⁵.

⁵Es oportuno mencionar que los grupos de pobreza extrema (54.2%) y de áreas rurales (67.3%) aún están muy lejos de la meta de universalizar la conclusión oportuna de la secundaria.

Figura 2: Tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 17-18 (% del total), según área y nivel de pobreza (2012-2021).



Fuente: Escale.
Elaboración: CNE

Según *área de residencia*, si bien persisten las brechas entre estudiantes de áreas rurales y urbanas, cabe resaltar que para el 2021 la tasa de conclusión oportuna en zonas rurales llegó a 67.3%: 24 puntos porcentuales más alta que en el 2012 (42.9%). En zonas urbanas, la tendencia también fue al alza, pero esta se dio de manera más leve: de 73.2% en 2012, a 80.7% en 2021. Así, en ese período la diferencia según área de residencia se redujo de 30 a 13 puntos porcentuales.

En cuanto a la *lengua materna*, la conclusión oportuna de las y los estudiantes hablantes de lenguas indígenas presenta una evolución similar a lo ocurrido en las zonas rurales. Si bien persiste una brecha a favor de quienes hablan castellano, esta se ha ido cerrando gradualmente entre el 2012 y 2021. En el año 2021, el 78.5% de quienes tienen el castellano como lengua materna concluyeron

oportunamente la escuela, con un incremento de 11 puntos porcentuales respecto a 2012. Por su parte, 72.2% de las y los estudiantes hablantes de lenguas indígenas concluyeron la educación secundaria en 2021, lo que representó un aumento de 29 puntos porcentuales con respecto al 2012 (42.9%). Es decir, la diferencia se redujo en ese período de 25 a 6 puntos porcentuales. Los incrementos registrados en el nivel de conclusión oportuna de las y los estudiantes de zonas rurales y hablantes de lenguas originarias pueden estar relacionados con la mejor focalización y ampliación de cobertura de los programas sociales, la diversificación de modelos de atención para la secundaria rural (RSG N° 040-2016-MINEDU) y la aprobación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (DS N° 006-2016-MINEDU). Por último, según nivel departamental, las tasas

de conclusión oportuna más altas en el 2021 se observan en los departamentos de Moquegua (93.4%) y Puno (90.6%), mientras que las más bajas se reportan en Loreto (50.3%) y Ucayali (60.4%).

En el periodo 2012-2021, se incrementaron las tasas de conclusión oportuna en todos los departamentos del país, siendo Apurímac (89.55%) y Huancavelica⁶ (72.8%) con 29 puntos porcentuales las que registraron un incremento mayor; mientras que Ica (79.1%) y Lima Provincias (76.8%) fueron las de menor aumento, con niveles en el 2021 muy parecidos a los del 2012. Así también, durante el primer año de la pandemia, en la mayoría de departamentos hubo un incremento en los niveles de conclusión oportuna respecto al año previo; siendo Moquegua, San Martín y Cusco las regiones con las mejoras sostenidas más significativas entre el 2019 y el 2021 (de 18, 12 y 10 puntos), según datos oficiales. Sin embargo, entre el 2020 y el año 2021 se registraron caídas en los niveles de conclusión oportuna en la mitad de los departamentos del país, siendo las más pronunciadas las de Madre de Dios, Huánuco y Lambayeque (17, 11 y 11 puntos respectivamente).

4. Factores asociados a la no conclusión oportuna de la educación básica y estrategias para lograrla

El atraso y la interrupción de trayectorias educativas obedecen a diversos factores que se superponen y refuerzan entre sí. Estos no suelen ser fenómenos repentinos; se trata más bien del resultado

acumulado de un conjunto de privaciones, vivencias y desvinculaciones del sistema educativo. En esta sección, se presentan los factores que se asocian con ambas problemáticas, cuya identificación desde la literatura ha contribuido a que los sistemas educativos implementen estrategias más efectivas y pertinentes. Asimismo, se presentan algunas estrategias implementadas por el Estado peruano durante el período de análisis, así como iniciativas efectivas para promover la conclusión oportuna de la educación básica en otros países.

Factores asociados

Existen múltiples factores de riesgo para el atraso y la interrupción de las trayectorias educativas antes de concluir la educación básica, que han sido largamente documentados a nivel internacional: estos incluyen determinadas características individuales como la edad, el género, la etnia y la lengua; académicas como el acceso a educación preescolar, el ausentismo escolar, el rendimiento académico; familiares como el nivel socioeconómico del hogar, el nivel educativo de madres y padres, su nivel de involucramiento en el proceso educativo, la violencia familiar; y de sistema educativo como limitados o inexistentes mecanismos de apoyo a estudiantes en riesgo de abandono, educación intercultural bilingüe débil o inexistente en escuelas con presencia de población con otra lengua materna, falta de apoyo al bienestar socioemocional, políticas pro-repetición y expulsión, alta incidencia de violencia escolar, entre otros, que se pueden revisar en el Anexo 1. Ahora bien, varios de estos factores no son por sí mismos la causa, sino que están asociados a otras fuentes de desventaja

⁶Región que, a pesar de estar por debajo del promedio nacional 2021 (77.8%), mantuvo una mejora sostenida durante los últimos 10 años.

social que, finalmente, convergen en problemas como el atraso y la interrupción de las trayectorias educativas.

Específicamente para el caso peruano, desde el Ministerio de Educación [Minedu] (2021), se ha identificado como factores de riesgo: (i) la precaria situación económica de las familias, (ii) las limitadas expectativas sobre la educación, tanto de las y los estudiantes como por parte de sus familias, (iii) el escaso apoyo familiar al proceso educativo, (iv) la violencia escolar y familiar, (v) las dificultades de las escuelas para mantener la comunicación con las y los estudiantes y sus familias, (vi) la mayor vulnerabilidad que implica la discapacidad, y (vii) las desigualdades de género, como los principales factores asociados a la interrupción de los estudios. Adicionalmente a estos, Cueto, Felipe y León (2020) identifican el bajo rendimiento escolar durante la primaria, el tener una lengua materna indígena, y haber repetido de grado, como otros factores de riesgo para que las y los estudiantes dejen la escuela antes de concluir la educación básica, en el Perú.

Estrategias implementadas por el Estado peruano

Tomando en consideración algunos de estos factores, en los últimos diez años, en el Perú se viene implementando medidas desde diversos sectores. Así, desde el Minedu, en el año 2020 se impulsó la *Movilización por la continuidad educativa y el retorno al sistema escolar*, y a partir del 2021 las acciones desarrolladas se plasmaron en la *Estrategia nacional para la reinserción y la continuidad educativa*, cuyo objetivo era prevenir la interrupción de estudios y promover la continuidad en la educación básica. Esta incluye el sistema de alerta temprana *Alerta*

Escuela que hasta el día de hoy permite a las escuelas e instancias de gestión descentralizada (IGED) identificar a estudiantes de la EBR y la Educación Básica Especial [EBE] en riesgo de interrumpir sus estudios, les brinda orientaciones de gestión para el despliegue de acciones de contacto, reinserción y continuidad, así como orientaciones pedagógicas para el acompañamiento a las y los estudiantes en riesgo.

Posteriormente, en el año 2021, se implementó el *Servicio de Apoyo Educativo Virtual Especializado* -SAEV-E para la EBE, cuyo objetivo fue complementar la atención educativa a distancia de las y los estudiantes con discapacidad severa, a partir de orientación especializada a familias, directivos/as, docentes y/o profesionales no docentes que conforman los equipos transdisciplinarios de los *Centros de Educación Básica Especial* [CEBE]. Igualmente, desde el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales [Saanee], se trabajó con directores, docentes y familias para fortalecer la continuidad educativa de las y los estudiantes con discapacidad durante la pandemia (Minedu – Dirección de Educación Básica Especial, 2022).

Durante el 2021 también se emitieron las *Disposiciones normativas que regulan la evaluación de competencias de estudiantes de la educación básica en el marco de la emergencia sanitaria* (RVM N° 334-2021-MINEDU), que establecen tres tipos de transición al siguiente grado/nivel, buscando evitar que los procesos evaluativos generen nuevas formas de exclusión o que pongan en riesgo la continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Por un lado, la promoción automática, que aplica

para la educación inicial (ciclo I y II) y el 1er grado de primaria, de la EBR; por otro lado, la promoción, que se da si la/el estudiante logra los niveles esperados en las competencias para el grado que le corresponde; y finalmente, la promoción guiada, que implica que la/el estudiante será matriculado en el grado siguiente y tendrá mayor tiempo y oportunidades para consolidar el desarrollo de competencias, según el nivel esperado para su grado o ciclo.

En el año 2022, se emitieron las *Disposiciones sobre la Estrategia Nacional de Conclusión Oportuna para el 5to grado de secundaria de EBR* (RVM N° 050-2022-MINEDU), cuya población objetivo es aquella identificada por *Alerta Escuela* como en riesgo de dejar la escuela, así como las y los adolescentes que no culminaron dicho grado el año previo y están interesados en hacerlo. En estas se determina que las y los estudiantes que participan de la estrategia reciben el acompañamiento de docentes tutores por ocho semanas, periodo en el que se debe consolidar un grupo de competencias matemáticas y comunicativas priorizadas para, posteriormente, ser evaluados, y reconocerse sus logros de aprendizaje para la culminación de su educación básica.

Asimismo, antes de la pandemia se aprobaron instrumentos como el *Plan Multisectorial para la prevención del embarazo en adolescentes 2012-2021*, que tiene como uno de sus objetivos incrementar el porcentaje de las adolescentes que concluyen la educación secundaria. Y, directamente relacionadas a la conclusión oportuna, se cuenta con: i) la *Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social*, elevada a rango de Política Nacional (DS N° 003-2016-MIDIS), que proyecta el incremento de las competencias para el desarrollo personal, educativo y ocupacional de los niños, niñas y adolescentes

(NNA) de acuerdo a su edad; y, ii) la *Política Nacional Multisectorial para las niñas, niños y adolescentes al 2030* (DS N° 008-2021-MIMP), que tiene como uno de sus lineamientos incrementar el acceso y conclusión oportuna que garantice el nivel satisfactorio en sus logros de aprendizaje, con pertinencia cultural.

También se cuenta con diversos mecanismos como las becas que provee el *Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo* – Pronabec para la educación superior, que operan como un incentivo considerable para la permanencia y culminación de la educación básica para muchos estudiantes que, de otra manera, no tendrían mayor oportunidad de acceder al siguiente nivel educativo.

Entre otras intervenciones importantes que promueven la culminación de la educación básica se encuentran los diversos modelos de servicio educativo de la secundaria (RSG N° 040-2016-MINEDU): la secundaria en alternancia, la secundaria tutorial y la secundaria con residencia estudiantil, que tienen como objetivo garantizar el acceso, permanencia y culminación oportuna de las y los estudiantes del ámbito rural. En este ámbito, también se viene implementando la intervención *Rutas solidarias* (RM N° 031-2018-MINEDU), que busca mejorar el acceso a las instituciones educativas públicas de EBR en zonas rurales y de mayor pobreza, así como reducir la interrupción de estudios a través de la dotación de bicicletas y bienes complementarios como medio de transporte para reducir tiempos y costos de viaje a la escuela. También, es preciso considerar la normativa respecto a la permanencia y reinserción de estudiantes en situación de embarazo o maternidad (DS N° 002-2013-ED), que establece medidas para asegurar su continuidad en el sistema educativo.

El Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [Midis], por su parte, viene implementando los siguientes programas sociales: (i) *Juntos*, de transferencias monetarias condicionadas, que tiene efectividad sobre la matrícula, la asistencia y la conclusión de estudios. Este ha sido recientemente rediseñado y, entre otras, contempla la estrategia *Transferencia Alta Secundaria* -dirigida a familias de estudiantes que se encuentren cursando los últimos grados de la secundaria- cuya implementación se tendría prevista para el año 2023⁷. Y (ii) *Qali Warma*, de alimentación escolar, cuya evaluación de impacto concluye que genera un ahorro de entre el 10 y 17% del gasto de consumo mensual en los hogares de sus usuarios y usuarias, lo que de alguna forma podría influir en la decisión de las familias de enviar a sus hijos e hijas a la escuela (Monge, Seinfeld y Campana, 2017; Lavado y Barrón, 2019).

Estrategias implementadas en el contexto internacional

La literatura internacional sugiere adoptar un enfoque integral que incorpore la promoción de la conclusión y la prevención del atraso y la interrupción de trayectorias educativas de manera transversal, desde las políticas públicas hasta las actividades escolares, a través de intervenciones que consten de varios componentes. Asimismo, se concluye que diferentes estrategias producen resultados similares; por lo que, finalmente, la calidad y la pertinencia de la intervención sería lo más importante para su efectividad (Wilson y otros, 2011; Unicef, 2017, 2018).



Foto: Minedu.

⁷Ver Nota de prensa: <https://www.gob.pe/institucion/juntos/noticias/649366-expertos-consideran-positivo-el-rediseño-implementado-por-el-programa-juntos>

A continuación, se presenta un resumen de las características principales de algunas políticas y estrategias aplicadas en diversos países de Latinoamérica, Norteamérica, Europa y Asia Central para promover la conclusión oportuna, prevenir el atraso escolar y la interrupción de trayectorias

escolares. Para seleccionarlas se han tomado en cuenta informes de revisiones sistemáticas y recomendaciones de Unicef producto de la documentación de buenas prácticas.

Tabla 1: Características de políticas/estrategias efectivas para la conclusión oportuna, la prevención del atraso y de la interrupción de trayectorias educativas

1. Articulan una visión y comprensión compartida sobre la complejidad del atraso y la interrupción de las trayectorias escolares

Es importante fomentar políticas/estrategias que conduzcan a todos los sectores, niveles de gobierno y actores involucrados hacia un objetivo común, buscando asegurar compromiso político y financiero a largo plazo (Unicef, 2017). Una expresión de ello son los programas de reestructuración de clases y escuelas, buscando que haya menos estudiantes por docente, se dé una interacción más personalizada y frecuente y se cuente con la presencia de equipos multidisciplinares que aporten a que las y los estudiantes estén más enfocados y comprometidos con el proceso de aprendizaje (Wilson y otros, 2011; Blazer y González, 2018).

2. Consideran la educación durante la primera infancia como punto de partida para la conclusión oportuna

La oferta de servicios educativos de calidad para la primera infancia es vital para lograr buen desempeño académico en la educación básica, reducir el número de niños y niñas que no asisten, así como de estudiantes que dejan la escuela; en tanto, quienes acceden a la educación inicial tienen más probabilidades de matricularse a tiempo en primer grado, cursar los grados siguientes en edad oportuna, y culminar su educación básica (Lavado y Gallegos, 2005; Unicef, 2017).

3. Procuran la matrícula oportuna en primer grado de primaria

El retraso en el ingreso a la educación primaria impacta negativamente en el aprendizaje, mientras que la extraedad es una de las razones por las que las y los adolescentes no completan su educación secundaria. Por ello, es necesaria la difusión de información para promover el ingreso oportuno, y la identificación y seguimiento de niños y niñas en riesgo de no lograrlo (Lavado y Gallegos, 2005; Unicef, 2017).

4. Involucran a las familias

El conocimiento de las familias acerca de los beneficios de concluir la educación básica, así como de su participación en las escuelas y en los procesos de aprendizaje son factores clave para el buen desempeño y la permanencia de NNA en el sistema educativo. Esta se incrementa cuando las escuelas establecen y mejoran la comunicación, desarrollan relaciones de confianza con las familias, brindan herramientas para que las y los cuidadores se involucren activamente en los procesos de desarrollo y aprendizaje según la etapa de vida de NNA, facilitan información sobre los servicios sociales a los que podrían acceder en caso lo requieran, entre otros (Rumberger y otros, 2017; Unicef, 2017; Josephson, Francis y Jayaram, 2018).

5. Reducen las barreras financieras para las y los estudiantes y sus familias

Existen diversos mecanismos de apoyo como las transferencias monetarias, las becas, la gratuidad de dispositivos y materiales educativos, la provisión gratuita de alimentos y transporte escolar, así como la implementación de esquemas de financiamiento que dirigen los recursos a las y los estudiantes más vulnerables (Unicef, 2017; Yang y otros, 2018; Azevedo y otros, 2022).

6. Usan datos para identificar de manera temprana y monitorear a las y los estudiantes con mayor riesgo de atraso e interrupción de estudios

Es necesario contar con sistemas de datos a nivel de estudiante y de escuela, con base en indicadores clave de asistencia, comportamiento y desempeño académico para identificar, desde el inicio de año escolar, a aquellos con mayor riesgo de repetir de grado y dejar la escuela. También, que la toma de decisiones incluya información cualitativa, proveniente de la experiencia y las perspectivas de los NNA en riesgo o excluidos del sistema educativo, de sus cuidadores y de profesionales que conocen la problemática (Rumberger y otros, 2017; Unicef, 2017; Josephson, Francis y Jayaram, 2018). En esa línea, los Sistemas de Alerta Temprana tienen el objetivo de identificar a estudiantes en riesgo de repetir y dejar la escuela, y brindarles el apoyo necesario. Contribuyen a aumentar la conciencia desde las escuelas sobre los posibles signos de abandono, fomentan una mejor comunicación entre las escuelas y los hogares, y favorecen el desarrollo de capacidades de las escuelas en el uso de datos para la toma de decisiones. Y son claves para monitorear la efectividad de las intervenciones. (Rumberger y otros, 2017; Unicef, 2018; Azevedo y otros, 2022)..

7. Se implementan desde un enfoque integral

Las estrategias bajo un enfoque integral consideran i) la prevención, tanto del atraso y la interrupción de trayectorias educativas, de manera universal, como específica o focalizada, ii) la respuesta temprana y monitoreo constante dirigidos a los NNA en riesgo o en proceso de atraso e interrupción de estudios, y iii) la reinserción y compensación a los NNA que han dejado la escuela (Unicef, 2017; Blazer y Gonzalez, 2018).

Dos ejemplos son: 1. Programas de apoyo académico a estudiantes con dificultades para el aprendizaje o de bajo rendimiento, que se adapten a sus necesidades educativas; y con énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales para que no pierdan la motivación y la confianza para continuar con sus trayectorias educativas (Chappell y otros, 2015; Rumberger y otros, 2017; Unicef, 2017; Josephson, Francis y Jayaram, 2018). 2. Programas de educación sexual desde una perspectiva integral de derechos (ESI), y de apoyo a madres y padres adolescentes, que consideren diversas formas de asistencia social, incentivos relacionados a la matrícula y la asistencia a la escuela, y apoyo pedagógico, así como la prevención de un segundo embarazo no planificado (Wilson y otros, 2011).

8. Prestan especial atención a las transiciones educativas entre niveles

En tanto, las y los estudiantes muchas veces sienten temor a lo desconocido o al fracaso académico, y enfrentan dificultades para el aprendizaje, destacan tres factores para las transiciones exitosas: ajuste social (adaptación a vida escolar); ajuste institucional (adaptación a nuevas reglas y rutinas); interés y continuidad en los aprendizajes (Unicef, 2017; Blazer y González, 2018).

9. Promueven un clima escolar positivo e inclusivo, y consideran el bienestar socioemocional de las y los estudiantes

Las escuelas con climas escolares positivos: i) garantizan entornos física y emocionalmente seguros, donde la violencia no es tolerada y se aborda mediante programas de prevención y respuesta, ii) los docentes tienen altas expectativas para todas las y los estudiantes, iii) se fomentan relaciones positivas y de confianza entre estudiantes, docentes y personal en general, y iv) las políticas disciplinarias son percibidas como justas (Blazer y González, 2018; Josephson, Francis y Jayaram, 2018). En ese sentido, los programas SEL (Social and emotional learning) logran una mejora significativa en las habilidades sociales y emocionales, las actitudes acerca de uno/a mismo/a, los demás y la escuela, el comportamiento y el rendimiento académico de las y los estudiantes; así como, a la permanencia en la escuela (Wang y otros, 2016; Blazer y González, 2018).

10. Fomentar el aprendizaje activo, relevante y pertinente; así como la participación de las y los estudiantes

Un medio fundamental para el aprendizaje es que este se dé en la lengua materna -especialmente durante los primeros años de la educación básica- y en consonancia con la cultura de los NNA. También se recomienda el uso de la tecnología, pues esta se adapta a los estilos de aprendizaje de cada estudiante y constituye una alternativa para quienes les resulta más complejo aprender a través de métodos tradicionales. Asimismo, es importante incentivar la participación de las y los estudiantes en actividades escolares y extracurriculares que respondan a sus intereses, pues ello aumenta su sentimiento de pertenencia a la escuela (MacKenzie y Walker, 2013; Unicef, 2017; Blazer y Gonzalez, 2018). Un buen ejemplo de ello son los programas de aprendizaje basado en el trabajo, que conectan los aprendizajes con carreras u oficios de interés de las y los estudiantes (que pueden incluir sesiones de aprendizaje en instituciones y empresas, exploración de carreras con visitas de profesionales y técnicos, orientación vocacional, pasantías, etc.). En estos programas, las escuelas buscan el involucramiento de las y los estudiantes en experiencias de aprendizaje basado en proyectos, en las necesidades de su comunidad, y otras formas de aprendizaje activo (Chappell y otros, 2015; Rumberger y otros, 2017; Josephson, Francis y Jayaram, 2018).

Elaboración: CNE

5. Recomendaciones

Sobre la base de lo anterior planteamos lo siguiente:

Prevenir el atraso y la interrupción de las trayectorias educativas

1

Establecer, desde las escuelas, relaciones cercanas, constantes y culturalmente pertinentes con las familias, en favor del bienestar, progreso y permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo. Prioritariamente con aquellas familias de menor nivel educativo y socioeconómico, dotarlas de información sobre (i) la oferta de servicios sociales disponibles en el territorio según sus necesidades, (ii) la importancia de la conclusión de la educación básica, (iii) las oportunidades de educación superior a las cuales podrían acceder sus hijos/as y, (iv) recursos y orientaciones para mejorar sus habilidades académicas y socioemocionales para un apoyo más solvente e integral a sus hijos e hijas.

2

Promover el acceso oportuno a una buena educación preescolar y la transición al primer grado, en la lengua materna de los niños y niñas. Especialmente en un contexto post pandemia en el que el acceso a la educación inicial se ha visto mermado, se recomienda: i) implementar campañas de sensibilización sobre los beneficios de la educación preescolar y la identificación, contacto y acompañamiento a las familias que están fuera del sistema educativo; ii) hacer un seguimiento sostenido a las familias hasta que se haya dado una transición positiva de los niños y niñas de inicial a primer grado; y, iii) garantizar que las y los estudiantes aprendan en su lengua materna durante sus primeros años en la educación básica y que, posterior y gradualmente, se introduzca una segunda y tercera lengua.

3

Fortalecer la implementación de la evaluación formativa en consecuencia con el Currículo Nacional de la Educación Básica, así como la promoción guiada de grado. Fomentando la formación de las y los docentes en enfoques y metodologías inclusivas y personalizadas, de tal manera que puedan (i) identificar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes y adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la situación de cada uno/a; (ii) diagnosticar las dificultades de aprendizaje a tiempo e iniciar intervenciones de apoyo; y (iii) valorar estas medidas como formas de respetar y acompañar el proceso que implica el desarrollo de aprendizajes de las y los estudiantes.

5

Brindar información de manera oportuna a las y los estudiantes sobre la importancia y los retornos económicos de la educación superior, tanto técnica como universitaria, así como sobre las oportunidades de becas y financiamiento que se brinda desde el Minedu y otras instituciones. Así mismo, ampliar las becas integrales para la educación superior en áreas relacionadas con las necesidades para el desarrollo regional y nacional. Y fomentar, entre las y los estudiantes y sus familias -sobre todo en sexto grado de primaria y al inicio de la secundaria- campañas sobre las ventajas de culminar la educación básica y respecto a becas, así como, programas de orientación vocacional y acompañamiento durante el proceso de postulación, entre otros.

4

Responder de manera pertinente a los intereses y las necesidades educativas de las y los estudiantes, y diseñar estrategias para facilitar transiciones exitosas a siguientes niveles educativos y al mundo laboral. Garantizar la adecuada implementación de los componentes del Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)⁸, así como de los Lineamientos que regulan las formas de atención diversificadas para la secundaria en el ámbito rural; formar a las y los docentes para que sean capaces de promover experiencias educativas relevantes para las y los estudiantes, y acompañar procesos útiles para la vida y el trabajo. En el caso de las secundarias técnicas, éstas deben vincularse con los actores económicos y productivos del territorio, responder a la dinámica productiva y económica de cada región y el mundo, y brindar certificaciones que acrediten las competencias laborales desarrolladas. Asimismo, atender de manera flexible a las y los estudiantes que trabajan, para que permanezcan en el sistema educativo y desarrollen aprendizajes útiles, a la par de la realización de sus actividades productivas.

6

Promover el tránsito de la EBR a la EBA y viceversa, y que este sea valorado como una posibilidad para la continuidad educativa, y sea facilitado desde las IGED⁹, de tal manera que las y los estudiantes no encuentren trabas en el sistema para continuar con sus trayectorias, culminen su educación básica de manera oportuna y cuenten con una certificación que les permita transitar a la educación técnica, superior y al mundo laboral.

⁸ Creado mediante RM N° 519-2018-MINEDU.

⁹ IGED: Instancias de Gestión Educativa Descentralizada.

Identificar a las y los estudiantes en riesgo

1

Identificar, de manera temprana, a las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje, y en riesgo de repetir y dejar la escuela. Al respecto, el Sistema de Alerta Temprana Alerta Escuela es un buen punto de partida, cuyo uso se debe institucionalizar en todas las escuelas con el apoyo, seguimiento y monitoreo de las IGED en función a las necesidades de las escuelas. Así, desde las escuelas se debe implementar, con base en la información obtenida, intervenciones diferenciadas, así como articular esfuerzos con otros servicios sociales; que respondan a las necesidades y características de las y los estudiantes, sus familias y entornos.

seis estudiantes por docente/acompañante/voluntario/a) que tengan niveles similares de aprendizajes, para que el acompañamiento se dé al nivel adecuado y que la experiencia sea personalizada y significativa; o 2) aprovechando los dispositivos tecnológicos que dispongan las familias, así como los distribuidos durante la pandemia, para instalar software con contenido y actividades de aprendizaje adaptados a los niveles de aprendizaje de las y los estudiantes.

Atender a las y los estudiantes que requieren apoyo, y a sus familias

1

Implementar programas de apoyo dirigidos a estudiantes con dificultades para el aprendizaje, en todas las escuelas. Estos podrían implementarse según las características y los recursos de cada escuela, en alianza con instituciones del territorio (como municipalidades distritales y provinciales, universidades, organizaciones sociales, etc.) y pueden desarrollarse: 1) en grupos pequeños de estudiantes (no más de

2

Dotar a las escuelas de mayores niveles de autonomía y desarrollar capacidades para el diseño e implementación de intervenciones/programas según sus necesidades. Debido a las limitaciones presupuestales y de escala, una alternativa a la presencia de equipos multidisciplinares en todas las escuelas es contar con equipos itinerantes que i) formen a docentes y directivos en el desarrollo de capacidades necesarias para implementar intervenciones requeridas en los tres niveles de la educación básica; y ii) acompañen el diseño e implementación de estas según las características socioculturales de cada entorno. Asimismo, como objetivo a mediano plazo, se debe aspirar a que todas las escuelas cuenten con servicios psicopedagógicos y trabajar articuladamente con los centros de salud, centros de salud mental comunitarios y otros servicios sociales del territorio.

3

Dimensionar los costos de diseño e implementación de programas e intervenciones para reducir el atraso y la interrupción de las trayectorias educativas con base en los insumos que deberían garantizarse en cada escuela.

La implementación de estas acciones requiere de tiempo, experiencia y recursos extra a los que disponen las IGED y las escuelas, por lo que se recomienda partir por evaluar las posibilidades de aquello que se puede financiar, identificando insumos y financiamiento para su desarrollo. Asimismo, paulatinamente, adoptar un enfoque de formulación del presupuesto y asignación de recursos descentralizado, equitativo y sostenible, que responda a las necesidades de cada UGEL y escuela, según sus características, contextos y los objetivos que se propongan alcanzar, en reemplazo de una asignación presupuestal inercial.

últimos años de la secundaria, para evitar la interrupción de sus trayectorias educativas. Y el programa *Qali Warma*, cuya provisión debería garantizarse en todas las escuelas de gestión pública que atienden a estudiantes en situación de pobreza y pobreza extrema, independientemente del nivel educativo en el que se encuentren. Así también, deben continuar los esfuerzos para la entrega suficiente y oportuna, totalmente gratuita, de textos y materiales escolares; y ampliar y financiar intervenciones locales y nacionales de transporte escolar, priorizando zonas rurales y rurales dispersas.

4

Mejorar la focalización y la cobertura de los programas sociales que alivian las dificultades económicas de los NNA más vulnerables y sus hogares, como el programa de transferencias monetarias condicionadas, *Juntos*. Al respecto, se considera positivo que, a partir del año 2023, se inicie un pago diferenciado a las familias con presencia de estudiantes que se encuentren en los

Anexo 1: Factores de riesgo relacionados al atraso y la interrupción de trayectorias educativas

Dimensión	Atraso escolar	Interrupción de trayectorias escolares
Individual	<ul style="list-style-type: none"> edad menor al promedio género (masculino) etnia y lengua (ser parte de una minoría) problemas de comportamiento y de salud mental (internalizantes y externalizantes) 	<ul style="list-style-type: none"> edad mayor al promedio etnia y lengua (ser parte de una minoría) discapacidad problemas de comportamiento y de salud mental (internalizantes y externalizantes) bajo nivel de autoestima embarazo temprano
Académica	<ul style="list-style-type: none"> no haber accedido a educación preescolar ausentismo escolar bajo nivel de autoeficacia del NNA (baja autopercepción de competencia académica y/o social) habilidades para el aprendizaje incipientes para el nivel o grado bajo rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> no haber accedido a educación preescolar ausentismo escolar crónico repetencia de grado dificultades para el aprendizaje bajo rendimiento académico falta de interés y motivación hacia la escuela
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> hogar monoparental o no nuclear bajo nivel socioeconómico (pobreza y pobreza extrema) bajo o nulo nivel educativo de madres y padres bajo nivel de involucramiento de las familias en la escuela y el proceso educativo violencia familiar y abandono 	<ul style="list-style-type: none"> hogar monoparental o no nuclear historial de deserción en la familia bajo nivel socioeconómico (pobreza y pobreza extrema) trabajo infantil bajo nivel de involucramiento de las familias en la escuela y el proceso educativo bajas expectativas educativas de madres y padres violencia familiar y abandono
Escuela y sistema	<ul style="list-style-type: none"> limitados o inexistentes mecanismos de apoyo para estudiantes con dificultades para el aprendizaje y de bajo rendimiento educación bilingüe débil o inexistente en escuelas de población con otra lengua políticas pro-repetición de grado enfoque de equidad limitado en las políticas, estrategias y financiamiento de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> falta de oferta educativa distancia larga entre el hogar y la escuela políticas de asistencia y gestión del ausentismo débiles débil o inexistente apoyo académico para estudiantes con dificultades para el aprendizaje y de bajo rendimiento limitados o inexistentes mecanismos de apoyo a estudiantes en riesgo de abandono educación bilingüe débil o inexistente en escuelas de población con otra lengua falta de apoyo al bienestar socioemocional políticas pro-repetición y expulsión alta incidencia de violencia escolar bajos niveles de participación escolar de estudiantes y familias enfoque de equidad limitado en las políticas, estrategias y financiamiento de la educación

Elaboración: CNE

¹⁰ Fuente: Román, 2013; Zablocki y Krezmien, 2013; Davoudzadeh, McTernan, y Grimm, 2015; Klapproth y Schaltz, 2015; González-Betancor y López-Puig, 2016; Unicef, 2017; Blazer y Gonzalez, 2018; Yang y otros, 2018; Hinojosa y otros, 2019; Marlow y Rehman, 2021.

Referencias bibliográficas

- Alcázar, L., Balarín, M., Glave, C., y Rodríguez, M. F. (2018). *Más allá de los Nini: los jóvenes urbano-vulnerables en el Perú* [Documento de investigación, 90]. Lima: GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/DI-90.pdf>
- Azevedo, J. P., Gutierrez, M., Hoyos, R. D., y Saavedra, J. (2022). *The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. In Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 421-459). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81500-4_16
- Blazer, C., y Gonzalez Hernandez, V. (2018). *Student Dropout: Risk Factors, Impact of Prevention Programs, and Effective Strategies. Research Brief. Volume 1708. Research Services, Miami-Dade County Public Schools.* <https://eric.ed.gov/?id=ED587683>
- Boniolo, P., y Najmias, C. (2018). *Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales.* *Tempo Social*, 30, 217-247. <https://www.scielo.br/j/ts/a/vfNKCVD573BJHRB3GCpgwVv/abstract/?lang=es>
- Chappell, S. L., O'Connor, P., Withington, C., y Stegelin, D. A. (2015). *A Meta-Analysis of Dropout Prevention Outcomes and Strategies.* A Technical Report. National Dropout Prevention Center/Network. <http://www.dropoutprevention.org/meta-analysis-dropout-prevention-outcome-strategies/A%20Meta-Analysis%20of%20DOP%20Outcomes%20and%20Strategies%20-%20Chappell%20et%20al%202015.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional 2036: el reto de la ciudadanía plena.* Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación (CNE) <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/1942002-proyecto-educativo-nacional-al-2036>
- Constitución Política del Perú [Const]. Art. 17. (31 de diciembre de 1993). Perú
- Cueto, S., Felipe, C., y León, J. (2020). *Predictores de la deserción escolar en el Perú.* Análisis y Propuesta; 52. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/597>
- Davoudzadeh, P., McTernan, M. L., y Grimm, K. J. (2015). *Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach.* *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 183-192. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200615000447>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2017). *Improving education participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, 2. https://www.unicef.org/eca/media/2971/file/Improving_education_participation_report.pdf;
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2018). *Early warning systems for students at risk of dropping out*. Unicef Series on Education Participation and Dropout Prevention, 2. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A., y Shleifer, A. (2007). *Why does democracy need education?*. Journal of economic growth, 12(2), 77-99. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10887-007-9015-1>
- González-Betancor, S. M., y López-Puig, A. J. (2016). *Grade retention in primary education is associated with quarter of birth and socioeconomic status*. PloS one, 11(11). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0166431>
- Guadalupe, C., Castillo, L. E., Castro, P., Villanueva, A., y Urquiza, C. (2016). *Conclusión de estudios primarios y secundarios en el Perú: progreso, cierre de brechas y poblaciones rezagadas*. <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1443/DD1615.pdf?sequence=1>
- Guadalupe, C., J. León, J. Rodríguez y S. Vargas. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Grade. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Hinojosa, M. S., Hinojosa, R., Bright, M., y Nguyen, J. (2019). *Adverse childhood experiences and grade retention in a national sample of US children*. Sociological inquiry, 89(3), 401-426. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soin.12272>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2021). Encuesta Nacional de Hogares.
- Josephson, K., Francis, R., y Jayaram, S. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile*. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246>

- Klapproth, F., y Schaltz, P. (2015). *Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school*. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 119-136. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-014-0232-7>
- Lavado, P., y Barrón, M. (2019). *Evaluación de impacto del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma: informe completo*. http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6894_20.
- Lavado, P., y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. <https://cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/la-dinamica-de-la-desercion-escolar-en-el-peru-un-enfoque-usando-modelos-de-duracion.pdf>
- Ley N° 162, Reforma de la instrucción elemental. (5 de diciembre de 1905).
- Ley N° 28044, Ley General de Educación. /17 de julio de 2003). Normas Legales, Diario Oficial El Peruano.
- Luna, F. (01 de octubre de 2020). *Financiamiento educativo. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*. <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/financiamiento#financiamiento-educativo-datos-sobre-el-financiamiento-educativo-en-america-latina>
- MacKenzie, P. J., y Walker, J. (2013). *Informe estratégico de la campaña mundial por la educación. Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión*. Johannesburg: Ibis Education for development in https://docs.campaignforeducation.org/reports/Mother%20Tongue_SP.pdf
- Marlow, S. A., y Rehman, N. (2021). *The relationship between family processes and school absenteeism and dropout: a meta-analysis*. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 3-23. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20590776.2020.1834842>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2021). *Orientaciones para la Gestión Escolar de la Continuidad Educativa* <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7731>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). *Escale. Indicadores 2016 - 2022*. <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores>
- Monge, A., Seinfeld, J., y Campana, Y. (2017). *Evaluación de Impacto del programa JUNTOS - Resultados finales*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://socialprotection.org/es/discover/publications/evaluaci%C3%B3n-de-impacto-del-programa-juntos-resultados-finales>

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). ONU. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* (CRPD/C/GC/4). ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Leave no child behind: global report on boys' disengagement from education*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], Secretaría de Educación Pública de México y Organización de los Estados Americanos. (2011). *Panorama educativo 2010: desafíos pendientes. Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) de las Cumbres de las Américas*. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/PRIE-Panorama-educativo-2010.pdf>
- Rakodi, C. (2002). *A Livelihoods Approach – Conceptual Issues and Definitions*. En T. Lloyd-Jones y C. Rakodi (Eds.), *Urban Livelihoods: A People-Centred Approach to Reducing Poverty* (pp.3-34). <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/45095/1/183.pdf>
- Román, M. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Rumberger, R. W., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., y Tuttle, C. (2017). *Preventing Dropout in Secondary Schools. Educator's Practice Guide. What Works Clearinghouse*. NCEE 2017-4028. What Works Clearinghouse. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED575971.pdf>
- Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Xin, T., Shi, Y., Qu, Q., & Yang, C. (2016). *Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries?* Journal of Policy Analysis and Management, 35(4), 818-847. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pam.21915>

- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., y Morrison, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth*. Campbell Systematic Reviews, 7(1), 1-61. https://www.researchgate.net/publication/260782397_Dropout_prevention_and_intervention_programs_Effects_on_school_completion_and_dropout_among_school-aged_children_and_youth
- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., y Onagoruwa, A. (2018). *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls*. Washington, DC: World Bank <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29956>
- Yang, M. Y., Chen, Z., Rhodes, J. L., & Orooji, M. (2018). *A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: Focusing on material hardship and lack of school engagement*. Children and Youth Services Review, 88, 25-32. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740917308460>
- Zablocki, M., y Krezmien, M. P. (2013). *Drop-out predictors among students with high-incidence disabilities: A national longitudinal and transitional study 2 analysis*. Journal of Disability Policy Studies, 24(1), 53-64. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1044207311427726>

Presidenta: María Amelia Palacios

Comité directivo: Patricia Arregui, Manuel Bello, Julia Enriquez y Sandro Marcone

Secretaria ejecutiva (e): Juana Sono

Elaboración: Simone Montes, Angela Santur y Aranza Ballesteros

Revisión: Lars Stojnic, María Teresa Estefanía y Almendra Guzmán

Diseño y diagramación: Comunicaciones CNE

Diciembre 2022

Este documento puede ser reproducido por cualquier método con propósitos educativos y para la difusión y el debate, siempre y cuando se cite la fuente de la información.