



CECC

Coordinación Educativa y
Cultural Centroamericana



SICA

Sistema de la Integración
Centroamericana

SISTEMAS DE ALERTA TEMPRANA EN LA REGIÓN SICA

1

Revisión de la literatura y de la práctica

Jorge Rivera Pizarro

Noviembre 2020

Descripción general

Alerta Temprana es un tema que ha retomado vigencia porque han aumentado los riesgos de exclusión educativa de estudiantes, como consecuencia de la situación crítica que ha generado la pandemia del COVID-19. La Recomendación 55 del Plan de Contingencia en Educación para la región SICA encarga a las unidades de planificación y evaluación de los Ministerios de Educación el desarrollo y/o fortalecimiento de mecanismos de alerta temprana para prevenir la exclusión escolar, como consecuencia de la crisis.

El documento SISTEMAS DE ALERTA TEMPRANA EN LA REGIÓN SICA tiene el propósito de ofrecer algunos elementos conceptuales y situacionales para contribuir a la reflexión y análisis de los técnicos ministeriales, para fundamentar las acciones que vayan a sugerir a sus autoridades para atender la recomendación indicada del Consejo de Ministros de la CECC.

El documento tiene dos partes. La **Primera Parte** caracteriza sumariamente el fenómeno del abandono escolar en la región SICA y, con base en la revisión de literatura reciente disponible sobre el tema, refleja el concepto de Sistemas de Alerta Temprana predominante en el ámbito internacional, los niveles de los sistemas educativos en los que estos se gestiona, los indicadores comúnmente utilizados en las experiencias internacionales y los tipos de intervenciones recomendables para prevenir el abandono de la escuela.

La **Segunda Parte** describe esquemáticamente la situación de la Alerta Temprana en la Región SICA, sea en aquellos países que cuentan con Sistemas especialmente configurados, sea en los países en los cuales existe información suficiente y procedimientos para identificar indicadores predictivos del potencial abandono escolar.

El documento se entrega a los equipos técnicos pertinentes de los Ministerios de Educación para su revisión y análisis, que será puesto en común en un evento virtual regional al que convocará la Secretaría Ejecutiva de la CECC.



CECC/SICA agradece la cooperación financiera de UNICEF para la formulación del Plan de Contingencia en Educación de la región SICA y documentos técnicos complementarios.

Los contenidos del documento SISTEMAS DE ALERTA TEMPRANA EN LA REGIÓN SICA son de exclusiva responsabilidad de la Secretaría Ejecutiva de la CECC/SICA y no representan necesariamente el pensamiento institucional de UNICEF.

Contenido

PRIMERA PARTE: Revisión de la literatura	5
1. El fenómeno del abandono escolar	6
Importancia del fenómeno	6
Factores externos	7
Factores personales o endógenos	8
Otros factores asociados en Centroamérica	11
2. Concepto de Sistema de Alerta Temprana - SAT	12
3. Funcionamiento de los sistemas	14
El nivel central	14
El nivel intermedio	17
El nivel local: el centro educativo	19
4. Los indicadores	20
<i>Situación socioeconómica</i>	21
<i>Ausentismo</i>	21
<i>Comportamiento problemático</i>	22
<i>Bajo rendimiento</i>	23
<i>Rezago escolar</i>	23
<i>Embarazo adolescente</i>	24
<i>Compromiso/interés de los estudiantes</i>	25
5. Las intervenciones para prevenir el abandono	25
Tres niveles de intervención.....	26
<i>Las intervenciones de carácter universal</i>	27
<i>Las intervenciones orientadas a grupos en riesgo</i>	30
<i>Las intervenciones orientadas a estudiantes en alto riesgo</i>	31
Dimensiones de intervención en secundaria.....	33
Referencias documentales de la Primera Parte	35
SEGUNDA PARTE: Revisión de la práctica	39
1. Introducción metodológica	40
2. Programas o proyectos existentes en la región	42
3. Características generales de los SAT en la región	43
<i>Early Warning System de Belice</i>	43
<i>Sistema de Alerta Temprana, Costa Rica</i>	43

<i>Sistema de Información para la gestión Educativa, El Salvador</i>	44
<i>Red de Prevención y Retención Escolar, Panamá</i>	44
<i>Respuestas en otros países</i>	45
4. La gestión de los SAT	47
5. Indicadores de riesgo utilizados	48
6. Iniciativas de apoyo para asegurar la continuidad en la vida escolar	52
7. Consideraciones finales	55
Referencias documentales de la Segunda Parte	56

SISTEMAS DE ALERTA TEMPRANA EN LA REGIÓN SICA

PRIMERA PARTE: Revisión de la literatura

1. El fenómeno del abandono escolar

Importancia del fenómeno

Si bien ha aumentado la cantidad de estudiantes que van a la escuela (76% en AL), permanecer en ella hasta terminarla es, todavía, en las últimas tres décadas un gran desafío. El abandono de la escuela aumenta, en todos los países de la región SICA, con el paso de la educación básica a la media (ESTADO DE LA NACIÓN & CECC, 2017). En la secundaria es donde se concentra el problema principal del abandono (Espínola Hoffmann & Claro Stuardo, 2010) (Josephson et al., 2018). Uno de cada tres jóvenes en Mesoamérica no logra completar la secundaria baja y en la secundaria alta, solo la completan dos de cada diez jóvenes (Cura, 2020). Un estudio reciente para Guatemala y Honduras centra la atención en tres períodos diferentes en los que el abandono de la escuela es particularmente alto: la transición de la educación primaria a la secundaria inferior (Ciclo Básico), durante la educación secundaria inferior, y la transición de la educación secundaria inferior a la secundaria (Ciclo Diversificado) (Adelman et al., 2020) (Cura, 2020)

El Estado de la Región (PEN, 2016) señala que 5,4 millones de los cerca de 9,2 de jóvenes de 15 a 24 años está fuera de las aulas y tiene una baja escolaridad, indicación de un fenómeno crítico de abandono escolar que golpea a la región. En la región SICA, la tasa de abandono escolar temprano es 14 puntos más alta que la del promedio de América Latina.

Y si el dato se observa en los países del Triángulo Norte (Honduras, El Salvador y Guatemala, las tasas de abandono llegan hasta el doble de los otros países (Echenique, 2020). El abandono escolar en la región SICA es mayor en las zonas rurales y. Las estimaciones del BID en su plataforma CIMA muestran que solamente 4 de cada diez estudiantes asisten a la secundaria en Honduras y Guatemala y 6 de cada 10 en El Salvador. Las cifras de abandono en el 2018 son alarmantes en algunos países: 217.000 en Guatemala, según reporta el Ministerio de Educación.

La población más afectada por el fenómeno del abandono vive en las áreas rurales: el 91% entre los 11 y 16 años (AEPT & CECC, 2013), la mayoría son mujeres (Cura, 2020) e indígenas. No se cuenta con información actualizada de la región sobre exclusión en los pueblos indígenas, pero algunos datos lo revelan; por ejemplo, en Costa Rica el abandono escolar es más alto en los centros educativos de territorios indígenas que en el resto del país; en secundaria, es de 9,6% (8,3% en el resto del país (Fernández, 2018).

¿Cómo explicar este fenómeno? La investigación identifica dos categorías de factores que influyen en el abandono escolar. Por una parte, los factores de orden estructural

relacionados con: ambientes de alto riesgo, estructuras familiares, y políticas educativas. Por otra, factores personales que influyen en la decisión de dejar la escuela, especialmente actitudes y comportamientos que conforman un concepto que algunos denominan “compromiso” o “interés” de los alumnos con sus estudios. (E. Romero & Hernández, 2019)

Factores externos

Algunos autores utilizan el enfoque ecológico como marco conceptual para entender que el fenómeno del abandono escolar es el efecto de distintos contextos (Bronfenbrenner, 1987). Bronfenbrenner (1987) consideró que existe una influencia continua y bidireccional entre los estudiantes y su entorno, constituido por cuatro estructuras: el hogar y las relaciones que tienen lugar dentro de él (el entorno más inmediato); las interrelaciones hogar-escuela; el trabajo de los padres y otros hechos que afectan su entorno y las creencias, ideología, que podrían considerarse hechos culturales globales. Rumberger (2001) y otros autores (Sánchez, 2017) corroboran esa visión, argumentando que tanto las experiencias personales en la familia y la escuela, como los contextos de alto riesgo influyen en la decisión de abandonar la escuela.

A estos se les conoce, también, como factores subyacentes. La estructura familiar permite a unos padres más que a otros pasar una mayor cantidad de tiempo con sus hijos, y, consecuentemente, ellos pueden aumentar sus aspiraciones educacionales y su habilidad académica, con lo que disminuye el riesgo de que dejen la escuela. Factores externos como el crecimiento económico y condiciones favorables del mercado laboral aumentan los ingresos de los hogares, lo cual repercute en los estudiantes cuyas familias gozan de mejores ingresos, pues contarían con mayor apoyo y podrían vivir experiencias educativas gratificantes. Eso significa una ventaja en términos de capacidades cognitivas y socioemocionales adquiridas en la relación familiar, al ingresar en la escuela. (Adelman & Székely, 2016). A la inversa, quienes provienen de familias pobres, pueden verse presionados a trabajar más tempranamente para ayudar a sus hogares y, en consecuencia, a dejar la escuela (Russell Rumberger, 1983). Condiciones negativas en la situación económica y laboral impactan de manera importante en las decisiones de escolarización.

El propio sistema educativo es un factor que puede estar en el origen del fenómeno de abandono. Daniela Cura (2020) incluye las propuestas técnicas inadecuadas, el financiamiento insuficiente y/o ineficiente, el régimen de evaluación y promoción, la oferta educativa poco pertinente, que dan origen al progresivo alejamiento de la escuela.

En realidad, esos factores externos tienen como denominador común la pobreza, que es, una de las principales causas de abandono de los centros educativos. Las encuestas y estudios la expresan, también, como “problemas económicos”. Un estudio realizado en España por el Instituto de la Juventud, encontró que más del 51% de los jóvenes abandonan

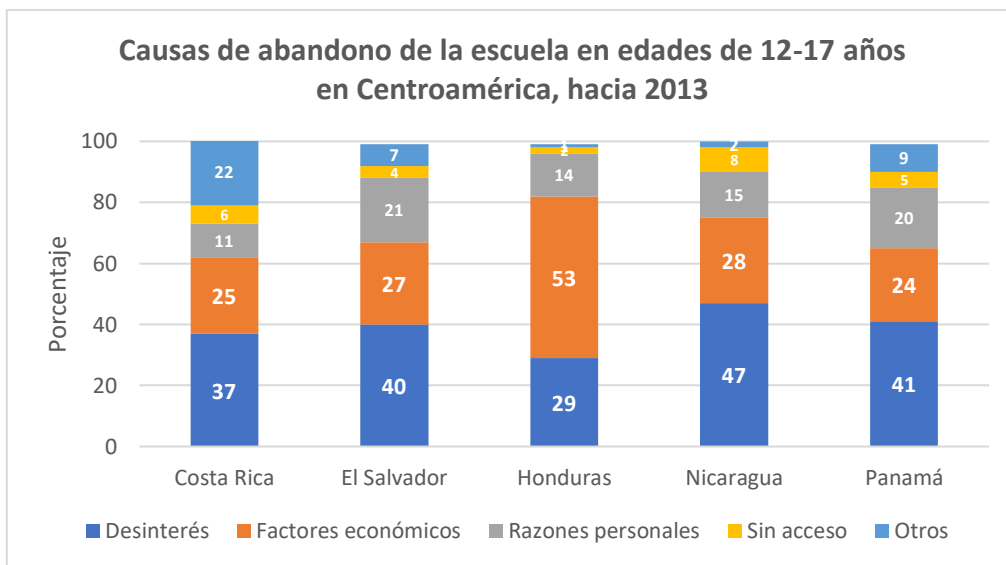
sus estudios por dedicarse a trabajar, un 16,5% por las necesidades económicas propias y de la familia (López Blasco, 2008, citado por Sánchez, 2017). En Chile, el 19% explica la razón de no estudiar por trabajar o buscar empleo y el 14% por problemas o necesidad económica (INJUV, 2017). En la región centroamericana, las familias que necesitan apoyo no remunerado (cuidar a los hermanos, trabajo agrícola entre otros) sacan periódicamente a sus hijos de la escuela, con el perjuicio consiguiente para mantenerse y progresar, lo que eventualmente conduce al abandono permanente. Los jóvenes también ven oportunidades en el mercado laboral que son inmediatamente alcanzables, pues demandan mano de obra no calificada (Adelman & Székely, 2016).

La pobreza es un factor reconocido en todos los estudios sobre factores del abandono escolar, pero no puede ser entendido como el único que lo explica, porque el abandono escolar es un proceso muy complejo. No es, por sí sola, una condición suficiente para dar cuenta de la decisión final de abandono de la escuela, otras condiciones se le han añadido (Baeza Correa, 2004). Por ejemplo, factores externos como problemas de salud en la familia, o desastres de origen natural que afectan, ocasionalmente, a comunidades enteras tienen, también, efecto en la decisión de los estudiantes de permanecer en la escuela. (Adelman & Székely, 2016). Embarazo/maternidad o paternidad adolescente y factores de riesgo generales: etnicidad, consumo de drogas, delito/violencia, situación doméstica, educación parental, participación de la familia en la educación, la geografía, incluso (Josephson et al., 2018).

Factores personales o endógenos

Esto lleva a considerar los factores personales (Bronfenbrenner, 1987) o endógenos, como los denomina el estudio ya citado de la CAF (Josephson et al., 2018) y que se refieren a la falta de conexión y dificultad para adaptarse a la escuela, la escasa relevancia de la educación, la desconexión entre planes de estudio y el mundo del trabajo, percepciones de relevancia del estudiante, así como factores individuales de los estudiantes, como la falta de interés, comportamientos, actitudes, baja asistencia, desempeño académico bajo, rezago escolar por repetición de grados o por inscripción tardía.

De hecho, los factores económicos y los externos no son los principales para explicar el abandono escolar en la región centroamericana, como puede apreciarse en el siguiente gráfico. Un estudio del Banco Mundial resume en él las causas que reportaron las personas en edad de asistir a la escuela secundaria, cuando les formularon la pregunta respectiva en las Encuestas de Hogares de cinco países centroamericanos.



Las respuestas están agrupadas en cinco categorías: 1. desinterés en estudiar (incluye respuestas "no me gusta la escuela", " enseñan cosas irrelevantes", etc.); 2. factores económicos (pobreza, tener que trabajar, ingresos familiares o personales insuficientes para gastos escolares); 3. razones personales (enfermedad, responsabilidades domésticas, embarazo, matrimonio, etc.); 4. Sin acceso a servicios educativos y 5. otras razones varias

Con excepción de Honduras, en el resto de países los propios estudiantes señalan que la pérdida de compromiso e interés es el factor principal que explica que hayan dejado la escuela (Adelman & Székely, 2016).

Este segundo conjunto de factores (Bronfenbrenner, 1987) ha generado la atención preferente de los sistemas educativos, ya que la escuela, por sí, no puede modificar los factores estructurales o exógenos. Estos demandan acciones intersectoriales concertadas. Además de que poco a poco ha ido quedando más claro que las estructurales no son variables totalmente determinantes. Pueden ser, de cierta manera, compensadas con la intervención de algunas medidas correctivas (desayuno escolar, becas, transferencias condicionadas...) a cargo de los sectores correspondientes del Gobierno, siempre que vayan acompañadas con alternativas que ofrezcan a los estudiantes oportunidades e incentivos para alcanzar resultados positivos. Lo cual ha motivado a los sistemas educativos a centrarse en el manejo de ese tipo de variables.

El compromiso o interés de los estudiantes por el estudio es un enfoque multidimensional que ha sido ampliamente estudiado por varios investigadores (Vera & Palma, 2005) (Hart et al., 2011). La desmotivación del alumno ha sido señalada como factor fundamental de la pérdida de compromiso. Esa motivación, tiene raíces en el entorno: incomunicación familiar, entre otros. Hart identifica cinco dimensiones: Compromiso afectivo que comprende el agrado por el aprendizaje y el agrado por la escuela; Compromiso conductual

que comprende esfuerzo y persistencia y comportamiento fuera de clase y compromiso cognitivo (Hart et al., 2011)

La importancia del desinterés estudiantil como un factor asociado al abandono escolar, se ratifica en varios estudios. Marina (2011) lo subraya en su investigación sobre ¿por qué continúa sus estudios un adolescente? La motivación principal que halló es que los adolescentes permanecen en la escuela porque les gusta estudiar. Eso le llevó a concluir que una parte importante de los que abandonan los estudios es porque no les gusta estudiar o no les gusta la escuela.

Otros estudios (Ramírez Díaz et al., 2018) han consultado la opinión de los estudiantes sobre las principales causas que motivaron el abandono escolar. Uno de los elementos que aporta esa consulta subraya la desafección, desinterés, poca motivación expresada por los jóvenes, debido a la poca relevancia de los programas educativos, principalmente en la educación secundaria (Opazo, 2020) (Stanton, 2020), (Rivera, 2020). El Informe Estado de la Región, referido a Centroamérica, menciona la falta de interés por estudiar como una de las razones de la población joven que no estudia ni trabaja (PEN, 2016), lo cual confirma las conclusiones del Banco Mundial. El estudio de Adelman y Székely, referido al conjunto de la población desescolarizada, muestra, igualmente, la importancia que tiene este motivo en la desescolarización de las y los adolescentes, en proporciones similares al del Estado de la Región: 37% en Costa Rica, 40% en El Salvador, 21.2% en Guatemala, 29% en Honduras, 47% en Nicaragua, 41% en Panamá (Adelman & Székely, 2017), República Dominicana, 41%¹ (UNICEF & MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017) ².

Un estudio de campo realizado por UNICEF en República Dominicana es coincidente en señalar que las situaciones escolares (haber repetido, desánimo, malestar con los compañeros, no entender, problemas en los vínculos interpersonales, poca utilidad del estudio) es la razón más reiterada por las y los adolescentes, al explicar por qué dejaron la escuela. En otro estudio realizado por UNICEF en Honduras, basado en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (2014), los dos factores principales que se mencionan son razones económicas (46%) e insatisfacción por la educación que reciben (28%) (Secretaría de Educación - UNICEF, S/F).

En El Salvador, destaca que, para ambos sexos, la falta de interés en seguir estudiando es la principal causa de salida del sistema educativo, lo que puede estar reflejando que la educación no se identifica como un mecanismo de promoción social y acceso a oportunidades, según estimaciones nacionales (ME El Salvador, 2020).

¹ La consulta se realizó a estudiantes que cursaban estudios, a quienes se preguntó si alguna vez pensaron en abandonar la escuela y por qué.

² Belice, sin información.

La evidencia muestra, pues, que uno de los principales motivos de abandono de la escuela es la falta de interés en los estudios. Para uno de cada tres jóvenes de la región latinoamericana, el motivo declarado de abandono tiene que ver con la poca respuesta que los jóvenes están encontrando en el sistema educativo (Cabrol & Székely (ed), 2012).

El compromiso de los estudiantes se ha identificado como una variable principal para entender el abandono de la escuela, cuando se va progresivamente deteriorando en la vida de un estudiante e influye en la decisión final de retirarse. Se ha convertido en un concepto importante relacionado, cuando existe, con múltiples resultados positivos: asistencia, buen comportamiento, culminación de los estudios. Numerosos estudios, que cita Hart (2011), han vinculado el compromiso de los estudiantes con un mejor rendimiento académico, por lo que ha demostrado ser un fuerte predictor de logros y comportamiento en las escuelas.

Comprender el tema del compromiso de los estudiantes podría ayudar a los educadores a prevenir resultados nocivos y promover los positivos para los estudiantes en riesgo (Hart et al., 2011).

Otros factores asociados en Centroamérica

Como lo han revelado varios de los estudios ya citados, la región SICA debe tener en cuenta que factores como el embarazo adolescente, la delincuencia y la violencia están asociados al abandono escolar en esta región. Las tasas de embarazo adolescente son particularmente altas en Centroamérica. Las madres adolescentes pueden carecer de apoyos para continuar estudios o pueden preferir dejar la escuela y comenzar, tempranamente una familia.

La delincuencia y la violencia son los principales problemas en varios países centroamericanos (Honduras, Guatemala y El Salvador). La violencia dentro y alrededor de una escuela puede hacer insostenible para los jóvenes seguir asistiendo; mientras que la actividad ilícita ofrece a algunos jóvenes una alternativa más atractiva que permanecer en la escuela (Adelman & Székely, 2016) (Cura, 2020).

La violencia social es el principal detonante que genera el abandono escolar en algunos países y ser más determinante en algunos lugares de un país. Así como afecta más a jóvenes de cierta edad, porque son más vulnerables a ese fenómeno. El clima de violencia es la razón que está dentro del motivo “cambio de domicilio” que aparece como principal causa de abandono en algunos países (El Salvador). Los desplazamientos forzados internos y la migración son consecuencia del contexto de violencia. Éste es un factor de riesgo que está siendo tomado en cuenta en los programas para reducir el abandono de la escuela, especialmente en los países del triángulo norte. (Montes, 2018)

En suma y, fundamentalmente desde la importancia que tiene el compromiso e interés de los estudiantes, el abandono escolar hay que entenderlo como un proceso progresivo de

“desenganche escolar” (Sánchez, 2017). Investigaciones sugieren que el abandono de la escuela puede ser prevenido tempranamente por medio de la implementación de un Sistema de Alerta Temprana (SAT). Una estrategia preventiva es mucho más efectiva para mantener la continuidad de las trayectorias educativas que la acción de recuperar al niño cuando ya ha dejado la escuela.

Si bien el fenómeno es complejo, *“los indicadores más relevantes para predecir la exclusión son aquellos sobre los que la propia escuela puede actuar”* (Cura, 2020:25)

2. Concepto de Sistema de Alerta Temprana - SAT

En 1997, la Guía de Principios de las Naciones Unidas para una Alerta Temprana Efectiva, declaraba que el objetivo de las alertas *“es facultar a los individuos y a las poblaciones amenazadas por peligros naturales o similares, para actuar con suficiente tiempo y de una manera apropiada, de tal manera que se reduzca la posibilidad de daño personal, pérdida de una vida, daño a propiedad o daño al medio ambiente cercano y frágil.”* (Hall, 2006).

Un Sistema de Alerta Temprana (SAT) se entiende como una serie de procedimientos e instrumentos, con los cuales se monitorea el riesgo de carácter previsible del abandono de la escuela por parte de estudiantes (Rubilar, 2018) (UNICEF, 2018)

Se entiende un SAT como el esfuerzo colaborativo entre administrativos del sistema educativo, docentes, familias y comunidades que utilizan información para identificar y dar seguimiento a estudiantes que muestran indicadores de alerta temprana.

Los indicadores son los aceptados por la comunidad científica y se obtienen de los datos con los que cuentan los sistemas educativos tanto en el nivel central, como en los centros educativos. La intención es brindar programas de apoyo a los estudiantes con señales de alerta, para contribuir a asegurar su continuidad en la vida escolar (Bruce et al., 2011)

De acuerdo con estos conceptos, los elementos básicos de un SAT son dos: identificación oportuna y respuestas e intervenciones. Los sistemas de alerta temprana recogen y organizan información sobre un conjunto de indicadores para monitorear el progreso de los estudiantes y, mediante un determinado proceso, identifican estudiantes que se hallen en riesgo de abandonar la escuela; el proceso incluye dirigir respuestas e intervenciones focalizadas para superar los riesgos (Josephson et al., 2018) (R. Rumberger et al., 2017).

Bruce et al. (2011), que evidencian en su informe resultados de investigaciones y mejores prácticas, identifica tres elementos clave en el concepto: (1) un compromiso local con disminuir las tasas de deserción escolar, que es condición para una acción colaborativa; (2) componentes técnicos robustos, y (3) la conexión y maximización de los recursos existentes.

(1) Compromiso local para disminuir las tasas de deserción escolar

El interés de que la población escolar concluya sus estudios no es exclusivo del sistema educativo, aunque se haya delegado en él la responsabilidad de lograrlo. Es interés de las familias, las comunidades, la sociedad entera y el Estado. Un Sistema de Alerta Temprana requiere haberlo concitado y hacerlo explícito y operante. Para lograrlo, probablemente, sea necesario un fuerte componente comunicacional y una estrategia para forjar oportunidades de creación y fortalecimiento de una cultura generalizada sobre la conveniencia de advertir, de manera temprana, qué situaciones estarían afectando la trayectoria educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La convicción social sobre la detección temprana de las dificultades que algunos estudiantes están experimentando, contribuiría a generar las redes sociales de apoyo que son necesarias en las respuestas para superarlas. Éstas involucran a la propia familia, al entorno cercano, que conocemos con el nombre de “comunidad” y a las instituciones de la sociedad civil que requieren ciudadanos con mayores y mejores capacidades. La literatura sobre el tema señala consistentemente la necesidad de contar con todos ellos (Bowles et al., 2013). Una investigación sobre factores asociados al abandono en Costa Rica recomienda replantearse seriamente la vinculación de la escuela con la comunidad, la coordinación con otras instituciones del Estado y la vinculación con los líderes comunales y religiosos, entre otros (Jimenez & Gaete, 2010).

(2) Componentes técnicos robustos

Es crucial identificar de manera precisa qué estudiantes están efectivamente en riesgo (Bruce et al., 2011). Aprovechar los resultados de investigaciones que asocian el fenómeno a determinados factores, permite contar con indicadores sólidos para predecir la consecuencia final si no se toman medidas preventivas. El conocimiento de las características del abandono de la escuela en contextos particulares origina, pues, indicadores de alerta temprana más eficaces (Balfanz, 2008).

Estudios realizados en los Estados Unidos encontraron evidencia de tres indicadores que tendrían mayor poder predictivo: asistencia a la escuela, comportamiento dentro de ella y el rendimiento escolar (R. Rumberger et al., 2017). El Estado de la Región encontró que, en los países centroamericanos, el embarazo adolescente es una barrera no académica para el aprendizaje, que debería ser tomado en cuenta (PEN, 2016). La sobre edad que general el rezago escolar ha sido marcada por varias investigaciones, entre ella un estudio del Banco Mundial para Centroamérica (Adelman & Székely, 2016). Otros estudios, han destacado el compromiso o interés de los alumnos por el estudio o por su escuela (Marina, 2011) (Hart et al., 2011).

Un SAT integral seleccionará los indicadores más potentes, basados en las situaciones locales.

(3) Conexión y maximización de los recursos existentes

Uno de los requerimientos clave de un Sistema de Alerta Temprana, que constituye un importante desafío, es lograr conectar entre sí los componentes básicos del sistema, al igual que los recursos y los actores que pueden intervenir en el proceso. Así lo recomienda Bruce al informar sobre la primera evaluación nacional en los Estados Unidos de los sistemas de alerta temprana en distintos niveles.

Los datos necesarios para obtener los indicadores de alerta tienen que estar articulados con los registros administrativos de información y/o con otros instrumentos de obtención de información, para que la disponibilidad de los indicadores sea inmediata o muy rápida. La articulación de los procesos de obtención de datos con las facilidades de registro electrónico, que, cada vez más, tienen los sistemas estadísticos, ayudan a esa más rápida identificación de los alumnos que muestren indicadores preocupantes.

El informe de Bruce (2011) que cita estos tres elementos clave, recomienda la realización de alianzas de todo tipo, que ofrecen, siempre, nuevas perspectivas y producen resultados, de acuerdo a la experiencia comprobada. Dentro de los centros educativos, mediante una mejor coordinación entre los docentes y su organización en equipos, cuando proceda, así como una mejor articulación de los docentes con los orientadores o consejeros estudiantiles. En el ámbito externo recomienda, también, la vinculación con las organizaciones de la comunidad.

Donde existan, los sistemas locales de protección de derechos son un espacio institucional muy apropiado para concertar los intereses de todas las instituciones sociales en torno a la protección del derecho fundamental a la educación. Los sistemas locales de protección de derechos han sido promovidos por UNICEF y apoyados por diferentes organismos (UNICEF, 2017a) (C. Romero & Molina, 1999) (PANI, 2010) (Oyarzun et al., 2009). Esos sistemas, en estrecha relación con los centros educativos, pueden detectar a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela y vincular a actores públicos y privados interesados en mejorar las trayectorias educativas de los niños.

3. Funcionamiento de los sistemas

El nivel central

El funcionamiento de un SAT-E requiere de sistemas eficaces de información, tanto a nivel nacional como local. A nivel nacional, identifican riesgos utilizando variables generales como pobreza, nivel educativo de la madre, entre otros, que se recopilan en forma anual.

Sirven para orientar la programación y los recursos hacia las regiones y escuelas que presentan mayor riesgo, con variables útiles para enfoques de largo plazo.

Los sistemas de alerta temprana deben operar a nivel tanto nacional como local. Los análisis en el nivel nacional permiten dar señales de alerta a los sistemas educativos, en conjunto, por el análisis de la información estadística de la que disponen. Sirven para orientar los programas y recursos a las regiones y escuelas de mayor riesgo y para promover el uso eficiente de esos recursos asegurando que los programas vayan exclusivamente adonde son más necesarios (Bruce et al., 2011) (Josephson et al., 2018) .

Una recomendación de la experiencia internacional es la de articular datos entre programas y organismos gubernamentales. Muchos indicadores educativos y sociales se recopilan por medio de las actividades regulares de varios ministerios del gobierno. Ese intercambio y coordinación evitaría la duplicación de esfuerzos y aumentaría la eficiencia. El intercambio de datos será mucho más útil si se contara con una fuerte infraestructura informática y un sistema de identificación para ciudadanos que fuera común a todos los ministerios, lo cual permitiría un seguimiento más acucioso de los estudiantes. Luego de analizar la situación de los sistemas de estadística de la región SICA, un informe de la UNESCO concluyó que en estos países se carecen de espacios de diálogo entre las instituciones que tienen a su cargo datos y estadísticas para identificar y resolver problemas de duplicación de esfuerzos o de uso de criterios disímiles. Por lo que recomendó que los países conformen un único Sistema Estadístico Nacional (SEN), para evitar que las Oficinas Nacionales de Estadística y los Ministerios sectoriales operen con estándares y métodos diferentes (Guadalupe, 2017). La desconexión de los sistemas estadísticos de los Ministerios de Educación con otras fuentes de datos afecta de modo importante la posibilidad de computar indicadores vinculados a la conclusión de los estudios, por ejemplo, tema central para los Sistemas de Alerta Temprana. La articulación de las diversas fuentes de información constituye un desafío que todavía no ha sido enfrentado

Con ánimo de estimular la alerta temprana, la CECC impulsó durante varios años (desde 2010), la Serie Regional de Indicadores Educativos del Fracaso Escolar, con el apoyo de los sistemas estadísticos de los Ministerios de Educación de la región SICA. La Serie adoptó la metodología de las cinco dimensiones de la exclusión que fue utilizada por UNESCO y UNICEF en su informe *Completar la Escuela: un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir* (UNICEF & UNESCO, 2012) (UNICEF & AEPT, 2012). La CECC aplicó esa misma metodología en los Informes *Completar la Escuela en Centroamérica: los desafíos pendientes*, de los años 2013 y 2017 (AEPT & CECC, 2013) (ESTADO DE LA NACIÓN & CECC, 2017).

Los datos nacionales permiten, como se hizo en los estudios mencionados, alertar sobre algunas señales de riesgo. Por ejemplo, sobre las brechas entre la escolarización real o específica, que es la edad en la que efectivamente se matriculan los estudiantes y la escolarización oportuna, que es la que se cumplen en la edad teóricamente acordada en la sociedad. Para ilustrarlo, baste mencionar que, en la región, la brecha se profundizó en todos los países durante la adolescencia (11 a 15 años): más del 40% en El Salvador, Honduras y República Dominicana, 30% en Guatemala y 19% en Costa Rica (donde el rango va de 14 a 16 años) cursaban estudios con sobreedad. Los datos nacionales permiten, también, mostrar la necesidad de mejorar el porcentaje de estudiantes que progresan en el itinerario escolar manteniendo la edad teórica que corresponde: en 2015 una importante proporción de niños, niñas y adolescentes de la región avanzaban de un grado a otro con rezago (excepción de Costa Rica) (ESTADO DE LA NACIÓN & CECC, 2017).

El estudio realizado por el Estado de la Nación, a solicitud la CECC, permite mostrar el uso de los datos de nivel central, en este caso con el indicador de repitencia, como señal importante de riesgo escolar. El rezago escolar fue la variable que podía ser identificada a nivel nacional con base en la información administrativa de los sistemas de estadística de la región (AEPT & CECC, 2013). En tres países (Costa Rica, Guatemala y República Dominicana) el incremento del riesgo se explica por el aumento en la repetición, mientras que en El Salvador y en Honduras la situación es a la inversa: cuando aumenta el riesgo es mayor la probabilidad de abandono que de repitencia (ESTADO DE LA NACIÓN & CECC, 2017). Cuando se cuentan con series históricas de los indicadores adoptados los Sistemas de Alerta Temprana pueden valorar mejor el riesgo de los estudiantes y saber cuán cercana es la posibilidad de que el estudiante deje la escuela. Son puntos de referencia importantes, cuyo acceso se hace cada vez más fácil, a medida que los datos educativos utilizan sistemas digitales para su registro (R. Rumberger et al., 2017).

Estudios recientes para algunos países de esta región (Guatemala y Honduras) han hecho uso de datos administrativos de carácter central para estimar los modelos de alerta temprana de abandono en la escuela primaria y secundaria. Mediante técnicas estadísticas, pudieron predecir con precisión aproximadamente el abandono de un 80% de los estudiantes de sexto grado que dejaron la escuela al año siguiente (Adelman et al., 2020). Los autores señalan que estos modelos de alerta temprana, que se basan en datos recopilados de forma rutinaria y técnicas analíticas relativamente sencillas, son factibles de implementar en otros países.

El nivel central puede actuar para adoptar medidas de carácter general, como la asignación de becas y otras intervenciones que permiten enfocar los recursos de mejor manera (Adelman et al., 2020) y las acciones en conjuntos de establecimientos o en áreas territoriales. La experiencia de Costa Rica con la estrategia *Yo me Apunto* (MEP & UNICEF,

2017) es un caso paradigmático de uso de la información de nivel central para identificar más de cien centros educativos que mostraban indicadores de riesgo para la continuidad de sus estudiantes en la educación secundaria. Eso permitió orientar los programas y recursos a los centros educativos de mayor riesgo y promover el uso eficiente de ellos, asegurando que la estrategia vaya preferente e, incluso, exclusivamente adonde eran más necesarios.

La recopilación de datos estadísticos a nivel nacional permite ese tipo de análisis generales, así como realizar previsiones para responder a riesgos a largo plazo. Sin embargo, los datos de nivel central no permiten responder adecuada ni rápidamente para identificar y responder a riesgos de mediano y corto plazo y cuando surgen casos específicos en el nivel local. Es imprescindible que los Sistemas de Alerta Temprana cuenten con datos que se recopilan en el nivel local.

El nivel intermedio

Las recomendaciones de la literatura examinada subrayan la importancia de que los Sistemas de Alerta Temprana operen en el nivel local (Bruce et al., 2011). De hecho, la información de nivel central no puede abordar factores de riesgo subyacentes que solamente se pueden identificar en los niveles intermedio y local. Por ejemplo, la educación y los ingresos de los padres (estructura familiar) (Russell Rumberger, 2001).

El nivel central de la gestión ministerial tiene una función importante que cumplir para dinamizar los sistemas de alerta temprana en las áreas territoriales y en los centros educativos que concentren los indicadores críticos principales

La denominación genérica de “nivel local” va a depender de lo que cada país entienda por eso. Para algunos, podrá significar el conjunto de unidades de gestión que se encuentran en Regiones, Distritos Educativos, Direcciones Departamentales..., los que pueden representar, más bien, un nivel intermedio de gestión. Para otros, sobre todo en regímenes con algún nivel de descentralización, pueden ser los Municipios.

La importancia del nivel intermedio radica en que puede realizar el seguimiento en un área territorial o en zonas donde vive población en estado de vulnerabilidad. En esos lugares se produce una alta rotación de docentes y también de estudiantes que suelen cambiar de centro educativo -en ocasiones, varias veces- cuando experimentan problemas de rendimiento. Los especialistas recomiendan contar con la instalación de un SAT en estos niveles intermedios (locales, en alguna forma) porque permiten el monitoreo personalizado de estudiantes de varios centros educativos.

Los análisis en los niveles central e intermedios sirven para orientar el proceso de gestión, asesoramiento y acompañamiento cercano a los responsables que están en contacto

directo con los estudiantes, que es el nivel local, propiamente dicho. Puede llevar, incluso, a cambiar la organización de los Centros Educativos, flexibilizar los programas, formar al profesorado para hacer progresar a los malos estudiantes, no solo a los buenos. Influir en las familias, en la medida de lo posible, mejorando la comunicación con ellas y ayudarlas directamente, de manera especial en las zonas educativamente deprimidas.

Los sistemas de alerta, por propia naturaleza, son de nivel local. Cuanto más cerca estén de los estudiantes, tanto mejor podrán cumplir su cometido. Si bien en los niveles centrales se pueden identificar tendencias en el comportamiento de indicadores por áreas territoriales, las decisiones específicas tienen que tomarse en el centro educativo. El nivel intermedio (y, en ocasiones, también el central) puede observar si el desempeño disminuye de forma generalizada en varias aulas, en toda la escuela o en varios centros educativos. Lo cual permite tomar decisiones de ayuda académica adicional o un monitoreo más estrecho y ligado a la asistencia especializada en otros aspectos que no son estrictamente los académicos (R. Rumberger et al., 2017) (Espínola Hoffmann & Claro Stuardo, 2010).

La atención a los diversos factores sobre los que alertan los SAT-E requiere una acción concertada interinstitucional, porque su abordaje está más allá de lo que puede hacer la institución escolar. La experiencia desarrollada en la región para lograr una atención integral de la primera infancia muestra una ruta que podría ser seguida para la acción concertada integral de los casos en riesgo de abandonar la escuela. Los planes y programas de atención integral a la primera infancia (Panamá, Nicaragua, República Dominicana, entre otros) se lograron mediante un proceso de construcción colectiva con participación de todas las instituciones clave que intervienen en la atención de los niños más pequeños.

Es necesario, se diría que indispensable, realizar un trabajo sinérgico y conjunto, dentro del enfoque intersectorial de protección a los derechos de la infancia y adolescencia, pues varios factores de riesgo son asuntos que están bajo la responsabilidad de las instituciones de Bienestar Social.

Algunos sistemas de Alerta Temprana (Costa Rica) tienen, entre sus documentos, las referencias de las instituciones con las que se pueden generar redes intersectoriales a nivel nacional, pero las referencias solamente son de las instituciones nacionales. Lo ideal sería que estuvieran, también, referenciadas en el nivel regional y local. Lo que queda claro es que la conformación de los SAT debe articular, en los niveles locales, las relaciones entre las instituciones de los ámbitos de la salud, el trabajo, la protección social, las becas, las políticas de género, las instituciones relacionadas con la farmacodependencia y el alcoholismo. Sin embargo, se evidencia que, todavía, hay una visión fragmentada de la infancia y la adolescencia por parte de las políticas sociales nacionales. Esta visión se reproduce en el nivel local, lo que obstaculiza el trabajo intersectorial.

Donde estén instalados, los sistemas locales de protección de derechos debieran ser los aliados imprescindibles para un tratamiento integral de los factores que inciden en el deterioro del vínculo de los estudiantes con su centro educativo. Los códigos y políticas nacionales de niñez y adolescencia, que tienen todos los países de la región, cuentan con provisiones para la protección integral de sus derechos, mediante sistemas de protección que están operativos en el nivel local, en muchos países.

El nivel local: el centro educativo

El nivel local se refiere, primariamente al nivel escolar, cuyos actores están, sin duda, mejor posicionados para detectar factores de riesgo o necesidades específicas de las y los estudiantes. Lo cual permite dirigir respuestas individualizadas a los estudiantes en riesgo y pueden, así, contribuir a una mejor utilización de recursos. Los autores dan toda la preferencia a los centros educativos (Bruce et al., 2011).

Puede decirse que queda fuera de discusión la alta conveniencia y necesidad de establecer esos sistemas lo más cerca posible de los estudiantes. Cuando los centros educativos cuentan con ellos, pueden orientar respuestas individualizadas a quienes están en riesgo. Pero es posible que, como se ha reportado con cierta frecuencia, la asociación entre el nivel central del Ministerio de Educación y los centros educativos, para esta finalidad, sea débil.

No se trata de atribuir a los docentes toda la responsabilidad de la tarea de alertar. Los buenos docentes asumen la responsabilidad de un cierto seguimiento del desempeño de sus estudiantes tanto en la asistencia como en el rendimiento, pero no pareciera que lo hacen de manera sistemática y con pleno conocimiento de la gama de indicadores que debe utilizar la alerta temprana del abandono escolar. Por eso la instalación de un Sistema de Alerta Temprana en los centros educativos y su funcionamiento debieran estar encargados al Director/a del centro. Se requiere para ello que esté debidamente informado sobre el concepto, los indicadores y el registro de la información pertinente para obtenerlos, cuanto de su uso. En ciertas áreas territoriales, esa debiera ser la función principal de un director de centro educativo. Cuando el tamaño del centro así lo aconseja, se organizan unidades especializadas para el seguimiento y análisis en apoyo a la función del Director. El papel del Director, o de unidades especializadas, ayuda a prestar atención a señales de alerta en grupos importantes y aún de la mayoría de estudiantes de un aula. No es un asunto menor, pues el análisis tiene que dirigirse a los temas de gestión y a la competencia docente.

Este criterio se refuerza por la presencia importante que tiene en los estudios e investigaciones el reconocimiento algunos indicadores sensibles que se observan en cada centro educativo, como el ausentismo, el comportamiento, el desempeño de los

estudiantes y la falta de pertinencia de la oferta educativa para las necesidades y expectativas de los estudiantes.

4. Los indicadores

En el primer capítulo de este documento se han presentado un conjunto de factores tanto exógenos como endógenos que están asociados al abandono de la escuela. En torno a ellos se han realizado numerosas investigaciones para identificar y validar indicadores de alerta temprana, como lo reportan Frazelle y Nagel (2015). Se denominan indicadores “sensibles” por los propósitos de evitar oportunamente que abandonen la escuela los estudiantes que van mostrando señales de que están expuestos a ese riesgo. De hecho, esos indicadores son sensibles no para los estudiantes, sino para la gestión de los programas educativos, pues, si atienden oportunamente a esas señales, les permite diseñar intervenciones para corregir o modificar la tendencia que esos indicadores van mostrando. Son, pues, en realidad, indicadores de gestión que buscan desafiar la efectividad o capacidad de conseguir que la escuela cumpla el resultado para el cual existe: que los estudiantes concluyan con éxito sus estudios.

Progresivamente ha ido ganando espacio en el discurso educativo el uso de expresiones que muestran más la responsabilidad que tiene la institución escolar en lograr su éxito: que todos los estudiantes transiten normalmente por ella, hasta terminarla. Cuando estudiantes dejan la escuela es más propio, a esa luz, hablar del fracaso de la escuela (Terigi, 2009) que referirse al fracaso del estudiante que Terigi señala es efecto de interpretar el fenómeno desde un modelo patológico individual. Y mucho menos referirse al término que todavía persiste en algún discurso, la “deserción” de la escuela. Esas expresiones revelan un enfoque de culpabilización de las y los estudiantes a quienes la escuela o el colegio no fueron capaces de retener. Por eso hoy en día los autores prefieren hablar de la exclusión escolar (Cura, 2020).

Los indicadores se obtienen a partir de datos disponibles en los registros administrativos del sistema educativo, usualmente administrados por el nivel central y de datos que se obtienen mediante indagaciones directas sobre la situación individual y del entorno inmediato, especialmente familiar, que se realizan en el nivel local.

Un estudio realizado por Fernández Enguita en España, muestra que el proceso de desvinculación de la escuela comienza mucho antes que se produzca el abandono, éste es el acto final al que conduce ese proceso (Fernández Enguita et al., 2010). Hay tiempo para evitarlo, si un observador atento interviene antes de esperar a que las condiciones se pongan críticas. El proceso de abandono de la escuela puede comenzar de una manera poco llamativa: perder un año o ausentarse algunas veces de clase. Sin intervención temprana,

esas situaciones pudieran volverse progresivamente más complicadas, y más complejas las acciones para revertirlas adecuadamente.

Los indicadores son señales de alerta para actuaciones oportunas; los SAT no están hechos para intervenir cuando el problema ya sobrevino, que genera una situación que requiere medidas e intervenciones de naturaleza remedial, no preventiva. La importancia de un SAT es adelantarse al transcurso del tiempo y generar una alerta antes de que ocurra el problema. Que la alerta sea “temprana” es un aspecto de relevancia al hablar de indicadores, pues es posible contar con ellos a tiempo (Rubilar, 2018). El gran desafío es saber quiénes escuchan esas advertencias.

A continuación, se enunciarán algunos de los indicadores más comúnmente mencionados por los especialistas en la literatura sobre el tema. Daniela Cura, en un estudio reciente sobre la exclusión educativa en secundaria en Mesoamérica, señala que, de acuerdo a la evidencia existente, los factores del ámbito escolar son los que tienen mayor incidencia en la predicción de la exclusión escolar. Identifica específicamente, dos: la asistencia escolar y las calificaciones (Cura, 2020).

Situación socioeconómica

Estudiantes que viven en pobreza o en situación socioeconómica difícil requieren especial cuidado del sistema educativo, por el solo hecho de vivir en situación de vulnerabilidad. Las investigaciones han resaltado su importancia como factor asociado al abandono de la escuela (Jimenez & Gaete, 2010) (Marshall & Correa, 2001) (Josephson et al., 2018).

Rumberger (2001) señala que la educación, de manera especial la escolaridad de la madre (Marshall & Correa, 2001) y los ingresos de los padres (estructura familiar) influyen en las preferencias de los hijos por la educación, en sus actitudes y comportamientos, también en sus habilidades cognitivas y en rendimiento escolar de los estudiantes. La pobreza (PEN, 2016) influye desde mucho antes que se produzca la decisión de dejar la escuela.

Ausentismo

Los autores concuerdan en que los problemas en el hogar, por efecto de la pobreza, se reflejan en una tríada de indicadores reconocidos como predictores confiables del posible abandono de la escuela por los estudiantes, si no se toman las medidas oportunas. Estos son el ausentismo escolar, el comportamiento problemático de los estudiantes y su desempeño pobre o bajo rendimiento, medido en las notas de pruebas y exámenes y en el incumplimiento de tareas. (R. Rumberger et al., 2017) (Rubilar, 2018)(Frazelle & Nagel, 2015) (Baeza Correa, 2004).

Balfanz señaló que consideraría ausentismo la inasistencia al 20% de las clases. Para el Sistema de Alerta, Intervención y Monitoreo Temprano (SAIMT) de la región de Midwest en EEUU, la inasistencia al 10% o más es ausentismo crónico (Cura, 2020) La tasa de asistencia escolar podría estar vinculado a factores socioeconómicos y la necesidad de salir a trabajar. La inasistencia a clases como un indicador de riesgo se ha demostrado en varios estudios: el 91% de los expedientes analizados en un estudio en España recogen faltas de asistencia no justificadas (Fernández Enguita et al., 2010); en Chile se ha observado que la tasa promedio de retiro de la escuela disminuye a medida que el porcentaje de asistencia aumenta (Marshall & Correa, 2001); en México se correlaciona con el riesgo de desvinculación escolar (Josephson et al., 2018); en Centroamérica es reconocido como factor negativo, ligado a los logros de aprendizaje (PEN, 2016). Sin embargo, la mayoría de los sistemas de información educativa en los países de la región SICA no registra centralmente las asistencias (exceptuando Panamá) (Cura, 2020), lo que está mostrando ya un desafío importante a tener en cuenta por los Sistemas de Alerta Temprana de los países. La frecuencia de cambios de colegio es una señal asociada al ausentismo y a veces queda disfrazado por ese motivo. Tres y más cambios son motivos de preocupación (Baeza Correa, 2004).

Comportamiento problemático

Como quedó señalado al explicar los factores asociados al abandono de la escuela, la falta de conexión y dificultad para adaptarse a la escuela y la escasa relevancia de la educación (Josephson et al., 2018) generan falta de interés. Se suelen expresar en lo que el lenguaje escolar se denominan problemas disciplinarios. En el estudio de Fernández Enguita (2010), consta esta razón en el expediente del 28% de los estudiantes que salieron de la escuela. El mal comportamiento, como se lo suele denominar, se transforma en indicador medido, en algunos casos, por el número de visitas obligadas de un estudiante a la Dirección o al servicio de orientación del centro educativo, así como la suspensión obligada de clases (expulsión) (Balfanz et al., 2007). Las dificultades en ser aceptado por un grupo, la necesidad de llamar la atención interrumpiendo constantemente la clase o respondiendo a sus maestros con molestia, son señales que requerirán tratamientos especiales. La situación familiar genera, también, estados anímicos alterados, pérdida de atención e interés. (R. Rumberger et al., 2017).

En no pocos casos, traumas experimentados por las y los estudiantes son la causa subyacente de muchos problemas conductuales, emocionales y sociales en la escuela. Se experimenta cuando los niños están expuestos a eventos estresantes como muerte, violencia en varias manifestaciones, abuso, entre otros. El contexto de violencia, señalado

anteriormente, puede generar traumas complejos. (Prather & Golden, n.d.) (Restore Belize, 2020).

En no pocos casos se sabe que el abandono es una forma de expresar el éxito personal, una forma de autoafirmarse (Marina, 2011) frente a la experiencia negativa personal en la institución escolar.

Bajo rendimiento

El rendimiento académico es un indicador identificado en varios estudios. Baeza Correa (2004) encontró que quienes dejaban la

escuela tenían un promedio general de notas bajo, especialmente en castellano y matemáticas). Las bajas calificaciones están en los registros de los estudiantes que salieron de la escuela (Fernández Enguita et al., 2010). También se ha medido a partir de puntuaciones de prueba estandarizadas en quinto grado y notas finales del curso desde sexto grado (Balfanz et al., 2007). Materias desaprobadas en exámenes periódicos o final y bajas calificaciones (50% de la nota máxima) son indicadores para el Sistema de Alerta, Intervención y Monitoreo Temprano (SAIMT) de la región de Midwest en EEUU (Cura, 2020). En entrevistas realizadas por los investigadores del Estado de la Región, en Centroamérica, los jóvenes asocian el bajo rendimiento a su salida de la escuela (PEN, 2016).

Evidencia, pues, en los estudios muestra que estos indicadores están asociados con la desvinculación escolar. Los datos se recopilan regularmente en los centros educativos y no es práctica común que sean reportados a los niveles intermedios y centrales. Dada su importancia, convendría que lo sean (Frazelle & Nagel, 2015).

Rezago escolar

El rezago escolar (Mendoza, 2017) resulta de una combinación de entrada tardía a la escuela y repetición de cursos y las tasas de transición de la enseñanza primaria a la secundaria baja y de ésta a la secundaria alta (UNESCO, 2016) son indicadores comúnmente aceptados para monitorear el riesgo en que se pueden encontrar algunos estudiantes.

El Estado de la Región ha analizado la situación de los países centroamericanos en el año 2016, a partir de este indicador, considerando moderado al rezago escolar que es de un año

En la literatura en inglés sobre el tema se designa a esta tríada de indicadores (ausentismo, comportamiento problemático, bajo rendimiento) con el acrónimo ABC por su significado en esa lengua: Absenteeism, Behaviour and Academic performance. Sin embargo, UNICEF utiliza el acrónimo por “Academic performance, Behaviour and Chronic Absenteeism” (UNICEF & UIS, 2016). ABC es una denominación común en los Estados Unidos. Estos tres indicadores coinciden con los identificados, también, como los más relevantes por un estudio español sobre el abandono escolar (Marina, 2011)

y crítico, al que es de dos años o más. Según esa valoración, en Costa Rica: 6,8% está en riesgo moderado y 3,9% en riesgo crítico, especialmente en secundaria. En El Salvador, el rezago crítico se comienza a sentir a partir de los 9 años (12% de la población en edad escolar y al 14,6% de los inscritos en algún grado del sistema educativo). En Guatemala, solamente el 44,9% de los estudiantes que están en el sistema educativo avanza según la edad teórica; el resto presenta rezago moderado o crítico desde edades tempranas. Entre los 12 y 14 años tiene como consecuencia el incremento en los niveles de abandono (cerca 40 mil estudiantes salieron del sistema en el 2015). En Honduras, el 18,8% presentan situación de rezago moderado y el 11,8%, rezago crítico. (PEN, 2016).

La sobreedad es un anuncio de rezago. Según el estudio del Banco Mundial para Centroamérica (Adelman & Székely, 2016), los estudiantes con sobreedad, sea por comenzar tardíamente su escolaridad o por efecto de la repetición, son más propensos a abandonar la escuela, como lo demuestran los datos de Manacorda (2006) en Uruguay y Branson et al (2014) en Sudáfrica, citados por dicho estudio. La diferencia entre las tasas brutas y netas en la primaria van anunciando tempranamente un problema de sobreedad o extraedad, relación que permite a los investigadores afirmar, atendiendo a los datos de la región, que sería esperable la prevalencia del abandono de la escuela en Centroamérica en un futuro próximo (PEN, 2016).

Otra señal de rezago es la repitencia, como lo muestran varias investigaciones. Marina concluye que los niños se van distanciando de la escuela cuando se van quedando rezagados por una reiterada repetición; su sensibilidad se ve afectada al recibir sólo reprimendas por sus resultados y desempeño y se ven invadidos por el sentimiento de fracaso (Marina, 2011). En los expedientes de quienes dejaron la escuela, la repitencia es un fenómeno que aparece cerca del doble de veces comparado con los que permanecen (Baeza Correa, 2004). En su estudio sobre fracaso y abandono escolar en España, 88% de los alumnos de la muestra de muchachos que dejaron la escuela habían repetido (Fernández Enguita et al., 2010). En los colegios secundarios de Chile, la tasa de retiro aumentó sostenidamente en la medida que la tasa de repitencia también aumentaba (Marshall & Correa, 2001).

Embarazo adolescente

En Centroamérica, el embarazo adolescente (maternidad temprana) y las uniones libres prematuras se consideran como los principales motivos de abandono escolar (PEN, 2016). En República Dominicana, país que no está incluido en el estudio mencionado del Estado de la Región, el embarazo de las adolescentes es una de las principales causas del abandono de la escuela (Ministerio de Salud Pública, 2019). En otros países como Chile y México, también aparece mencionada (Josephson et al., 2018).

Un elemento importante a considerar es que los indicadores que son claves en algunos contextos pudieran no serlo en otros. Las conclusiones de estudios realizados fuera del área de los países de la región SICA deben ratificarse con los realizados dentro del área y complementarse con ellos. Fenómenos como el embarazo adolescente, por ejemplo, son más determinantes en esta región, que fuera de ella. El estado de la práctica, que complementa este marco referencial general de los Sistemas de Alerta Temprana, dará, también, información sobre los indicadores comunes a los Sistemas establecidos en la región.

Compromiso/interés de los estudiantes

El abandono de la escuela es el resultado de un proceso lento, acumulativo y progresivo de desinterés y pérdida de compromiso con los estudios (Russell Rumberger, 2001) (Fernández Enguita et al., 2010) (Adelman & Székely, 2016). Como se ha comentado ampliamente al revisar los factores asociados al fenómeno del abandono escolar en el capítulo 1 de este documento, varios estudios concuerdan en que el seguimiento del compromiso de cada alumno con sus estudios permite prevenir la deserción escolar, así como las intervenciones oportunas en los factores externos que pudiera influir en ese compromiso (Marina, 2011). Algunos estudios otorgan también, un lugar el bienestar emocional (desde peleas entre compañeros, tanto dentro como fuera del centro educativo, hasta actitudes negativas y discriminatorias de los docentes hacia los alumnos) (PEN, 2016)

Se han desarrollado algunos instrumentos para estudiar aspectos de interés para la alerta temprana y preventiva en relación con el compromiso con el estudio que podrían reflejar los estudiantes. Mediante un cuestionario, se indaga por la perspectiva del estudiante en relación con los indicadores y facilitadores del compromiso o interés por su escuela y el aprendizaje (Hart et al., 2011).

5. Las intervenciones para prevenir el abandono

Es valioso recoger de la literatura internacional algunos elementos que permiten dar un encuadre general a las intervenciones que pueden realizar los países para prevenir el abandono escolar.

Un primer criterio que plantean los especialistas es que se obtienen mejores resultados en la prevención, si todos o la mayoría de los factores relacionados se abordan de una manera sistemática e integrada. Ese enfoque integral reduce la fuerza de los factores que impulsan a los estudiantes a dejar la escuela (Balfanz et al., 2007). No basta, pues, con atender solamente los factores exógenos (alivio de la situación económica, por ejemplo) si no

atienden al mismo tiempo los endógenos (la progresiva pérdida de interés por aprender, por ejemplo).

Otro criterio general sugiere que un SAT que centre su enfoque en el individuo, desde el nivel local, puede no ser adecuado en países o lugares donde las tasas de deserción escolar son muy altas como resultado de la privación y la pobreza generalizadas (UNICEF, 2018) que van a requerir intervenciones preventivas en mayor escala. Es la situación de la mayoría de los países de la región SICA.

Tres niveles de intervención

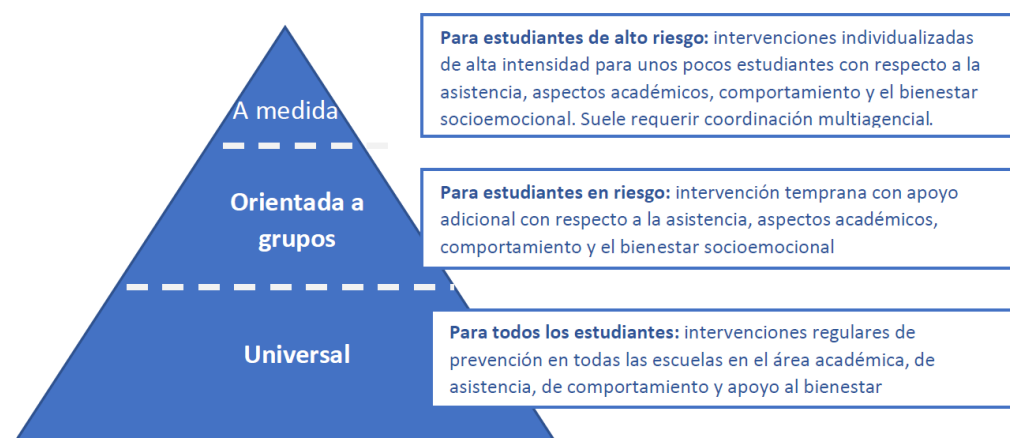
UNICEF reporta que varios países han adoptado el “enfoque de los tres niveles” para caracterizar sus intervenciones en respuesta a las señales de alerta que dan sus sistemas de monitoreo de la situación. Estos tres niveles son el universal, el orientado a determinados grupos y el hecho a medida de los estudiantes con problemas.

Las intervenciones de carácter universal se refieren a la integración de medidas preventivas en las prácticas regulares de las escuelas y colegios y están dirigidas a todos los estudiantes. Estas medidas podrían ser, por ejemplo, la notificación automática de ausencias no autorizadas a los padres y los estudiantes cuando se ausentan, el apoyo en el aula a los estudiantes que no tienen resultados satisfactorios (implica instaurar un concepto de evaluación de la enseñanza en lugar de la culpabilización del estudiante), las políticas anti-bullying, la participación de los estudiantes en la gestión escolar y las actividades extracurriculares.

Algunos grupos de estudiantes requieren medidas especiales cuando las señales del SAT muestran que ya están en riesgo. La persistencia de resultados insatisfactorios, el ausentismo o la repetición de año, por ejemplo, requieren medidas específicas. Clases adicionales y/o tutorías si el problema es académico, contratos de asistencia entre padres y estudiantes y escuelas, condicionamiento de ciertos beneficios sociales a la asistencia a clases, son ejemplos ilustrativos.

Las intervenciones para estudiantes en situaciones más complejas y de alto riesgo ocurren cuando se requiere un apoyo personalizado, hecho a la medida, e intensivo. La enseñanza individualizada y el acceso a múltiples servicios de apoyo, dentro y fuera de la escuela, en el marco de un abordaje integral, sistémico para controlar todos los factores relacionados con las señales de alerta (UNICEF, 2018) .

Los tres niveles de la prevención del abandono escolar



Fuente: traducido de: UNICEF, *Early Warning Systems for students at risk of dropping out*, 2017. Que, a su vez, lo adaptó de Ryan and Brattman (2012), Heppen (2010), National Educational Welfare Board (n.d.) and UNICEF (2017)

Las intervenciones de carácter universal

Algunos autores han estudiado cuáles han sido las principales líneas de políticas y programas que han seguido los países para disminuir el abandono escolar. Daniela Cura ha sistematizado resultados de investigaciones sobre esfuerzos a los que denomina “potenciadores” efectivos de la reducción del fenómeno en la secundaria. Si bien el estudio se enfoca en ese nivel educativo, por ser el que experimenta las tasas más críticas en los países mesoamericanos³, pareciera que el efecto es sistémico, por lo que se puede ubicar a este tipo de medidas dentro de las que UNICEF clasifica como universales, en la clasificación de medidas antes mencionada.

Los siguientes son los ejes en los que, según la autora referida, conviene centrar el diseño de políticas y/o programas de mejora, con una breve descripción de cada uno (Cura, 2020).

Políticas/programas centradas en el aprendizaje como motor de cambio, con foco en lo que sucede en el aula: Una visión de altas expectativas sobre los logros de los alumnos orienta las prácticas de enseñanza hacia las potencialidades de todos los estudiantes y no hacia sus limitaciones, hacia relaciones pedagógicas más horizontales. Para los países de la región SICA el énfasis está en asegurar las alfabetizaciones fundamentales, especialmente en lengua y matemática, como lo propone el Currículo en Emergencia para todos los niveles del sistema educativo, en el contexto del Plan de Contingencia puesto en marcha por el Consejo de Ministros de la región del SICA (CECC/SICA, 2020).

³ El estudio se realiza en el contexto del Proyecto Mesoamérica (BID/UNICEF) que incluye, además de los países de la región del SICA a México y Colombia.

Escuela con foco en su función educativa: aun considerando los indicadores de exclusión por abandono de la escuela una situación de emergencia comparable a la producida por otros factores, la prioridad de la escuela debe ser su función educativa, dejando que la protección social quede a cargo de los ministerios y organizaciones sociales u comunitarias que tienen la responsabilidad del Estado en esa materia.

Tecnología al servicio de la pedagogía: existe evidencia que muestra que el uso de las tecnologías de información y comunicación no tendrán efecto transformador mientras no se den cambios en los métodos de enseñanza. La crítica situación generada por la pandemia del COVID-19 ha generado cambios obligados en los recursos metodológicos, con nuevas funciones en docentes, estudiantes y familias. En los países de la región SICA, las recomendaciones ministeriales tienden a consolidar esos cambios (CECC/SICA, 2020) no por el uso más extendido de las tecnologías sino por los cambios en los docentes y las prácticas pedagógicas. La expresión “pedagogía al volante” usada por Daniela Cura en su informe ilustra con claridad ese concepto.

Valoración de la diversidad, atendiéndola con estrategias de inclusión: una de las formas visibles de cómo la estructura escolar tiene en cuenta la diversidad como valor es la forma de agrupamiento de los estudiantes. Sin embargo, no se trata solamente de tener juntos a grupos heterogéneos de estudiantes sino de responder a la diversidad por medio de acciones inclusivas particulares para apoyar el aprendizaje de los alumnos con bajo desempeño. Tiene que ver con los tiempos de aprendizaje, la adaptación de los métodos de enseñanza, redistribución de recursos humanos dentro y fuera del centro educativo. De modo que cada uno reciba, dentro del aula, los apoyos que necesite para alcanzar los mismos aprendizajes.

Liderazgo cooperativo con participación de la familia y la comunidad: en línea con los hallazgos del informe Mc Kinsey (Mourshed & Barber, 2008), los países con mejores resultados se han basado en desarrollar la profesión docente en su conjunto y construir culturas colaborativas de trabajo entre docentes y entre éstos y los directivos. Las políticas y programas efectivos comparten como rasgo la participación de las familias y la comunidad en la educación. En la región del SICA, el Plan de Contingencia considera ese un eje clave de las medidas a adoptarse, como lección aprendida de la crisis.

Considerar el punto de partida y el contexto de cada sistema educativo: No existe un modelo único a imitar. Cada sistema educativo tiene que recorrer su propio camino, estableciendo con claridad sus puntos de partida en el itinerario común de avance y en la aceleración común para ese proceso de ajuste de los sistemas educativos a sus estudiantes. Es la inversión de mirada requerida para superar la exclusión y el abandono: dejar de insistir en que los estudiantes se ajusten a la escuela

Complementar las políticas universales con medidas focalizadas e individuales: como se ha explicado líneas arriba, en la clasificación de los niveles de prevención del abandono

escolar señaladas por UNICEF (2018), grupos de estudiantes con señales identificadas de riesgo de abandonar requieren tratamientos diferenciados. Así como a nivel individual, intervenciones intensivas multi-profesionales.

Implementación rigurosa y sostenida: es otro eje tomado, también, del informe Mc Kinsey ya citado. Los países que han tenido éxito en mejorar sus sistemas educativos han sido persistentes en ejecutar al pie de la letra las intervenciones que se han propuesto realizar, con estrictez y disciplina. Lo cual tiene que ver con la continuidad de las políticas educativas, tan sometidas a variaciones cuando se produce un cambio de administración en los países de la región. Es un elemento a tener en cuenta, reclamado de forma permanente en toda la región.

Analizar el flujo del sistema y atender sus cuellos de botella: Identificar cuellos de botella y barreras de la inclusión es parte de la metodología impulsada por UNICEF en su Sistema de Monitoreo de Resultados para la equidad (MoRES) (UNICEF, 2017b). Para la región, como quedó indicado al caracterizar el abandono escolar en el primer capítulo de este documento, la transición entre niveles es uno de los cuellos de botella críticos. Por lo que resulta esencial la coordinación entre los diferentes niveles de la educación para evitar cuellos de botella en las trayectorias. La especialista Cura señala que uno de los principios de la “teoría de las restricciones”, que la que basa su afirmación, señala que para asegurar el éxito general del sistema es necesario preocuparse por la eficiencia en un solo punto de él: la restricción o cuello de botella.

29

Tomar en cuenta diferentes niveles de gestión del sistema educativo: central, intermedio, escuela: El informe McKenzie (Mourshed & Barber, 2008) muestra evidencias sobre la importancia de los tres niveles de intervención en el desarrollo de procesos sistémicos de mejora. En América Latina se ha explicado el fracaso o éxito relativo de reformas educativas, pese a las brillantes ideas de los documentos que las contienen, es porque no llegan al aula. Y no llegan a ella, porque no parte de ella. La literatura internacional recomienda que las reformas educativas deben comenzar con el foco colocado en lo que sucede en las escuelas y en las aulas.

Las anteriores recomendaciones se han tomado del documento *Exclusión educativa en secundaria en Mesoamérica: Factores de riesgo, políticas de prevención, análisis de los sistemas de alerta temprana y de las modalidades alternativas de secundaria*, elaborado por Daniela Cura (mayo 2020), preparado para la Iniciativa Educación Mesoamérica, impulsada por UNICEF y el BID. La Iniciativa tiene como objetivo aumentar el nivel de graduación de educación secundaria en los países de Mesoamérica (incluye a México y Colombia).

Varias investigaciones muestran que incorporar en los planes de estudio el desarrollo de habilidades socioemocionales podría contribuir a reducir el abandono, especialmente si se lo hace en la escuela primaria, donde produce mejores resultados, anticipándose a lo que

se podría producir más tarde (Guerra et al., 2014). Perú lo ha hecho, y podría compartir valiosas lecciones aprendidas con Centroamérica (Adelman & Székely, 2016).

Las intervenciones orientadas a grupos en riesgo

Algunos ejemplos de posibles intervenciones para grupos que han mostrado señales de riesgo, que representan el segmento del medio en la pirámide de niveles que propone UNICEF, son los siguientes, referidos a los factores de riesgo más comunes.

Ausentismo

- Monitorear inasistencias y atrasos
- Comunicación inmediata con los padres cuando un estudiante se ausenta y con los estudiantes mismos
- Recordar permanentemente las normas sobre asistencia a padres y estudiantes
- Contratos de asistencia entre padres, estudiantes y escuela
- Estrategias de “bienvenida” para estudiantes que se ausentaron
- Visitas al hogar
- Funcionarios de enlace casa-escuela asistentes comunitarios
- Transporte escolar gratuito

Comportamiento problemático

30

- Maestros amistosos, elogian, escuchan a los estudiantes y se preocupan por ellos
- Relaciones positivas entre docentes y estudiantes
- Clima escolar positivo
- Políticas y procedimientos disciplinarios para responder a las situaciones de disciplina que se verifiquen en la escuela
- Transmitir a estudiantes y familias las expectativas de la institución con respecto al comportamiento de los estudiantes
- Reuniones con padres
- Actividades extracurriculares, incluyendo deporte
- Mentorías ofrecidas por compañeros o por adultos
- Programas de mediación entre compañeros
- Entrenamiento de habilidades incluyendo comunicación y resolución de conflictos a través de actividades curriculares, extracurriculares y actividades entre compañeros
- Monitoreo semanal o diario del comportamiento
- Contratos de comportamiento entre padres, estudiantes y escuela
- Orientación y consejería a estudiantes
- Derivaciones a servicios externos de salud, protección social o servicios sociales

Desempeño académico insuficiente

- Altas expectativas de logro para todos los estudiantes
- Involucrar a los estudiantes en idear, planear y monitorear su aprendizaje
- Pedagogías diferenciadas en el aula y aprendizaje individualizado
- Monitoreo semanal del progreso del aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes
- Clases adicionales de refuerzo o apoyo en pequeños grupos para el aprendizaje
- Clases de recuperación, clases vacacionales, apoyo extra en preparación a exámenes
- Desarrollo de habilidades: aprender a aprender, autogestión
- Planes académicos de apoyo a la transición entre ciclos y niveles (antes, durante y después)
- Clubes para realización de tareas escolares y otros espacios, ya sea basados en la escuela o en la comunidad
- Trabajar con los padres en actividades familiares de aprendizaje
- Orientación sobre oportunidades de estudios/ planes de carrera
- Planes de Educación/aprendizaje individuales
- Programas de aceleración de los aprendizajes

Factores de riesgo exógenos

- Información a familias sobre becas, subsidios y otros planes sociales existentes, como las transferencias condicionadas (Cecchini & Madariaga, 2011) y obtención de ayudas no gubernamentales para apoyo de estudiantes.
- El servicio de alimentación escolar ha mostrado su importancia para la permanencia de los estudiantes en los centros educativos. La situación generada por la pandemia ha mostrado la importancia del comedor escolar para mantener el vínculo de la escuela con sus estudiantes (CECC/SICA, 2020)
- Libros de texto gratuitos
- Desarrollo de habilidades: comunicación, negociación, establecimiento de metas, a través de actividades curriculares, extracurriculares y actividades entre compañeros
- Intervenciones focalizadas para adolescentes embarazadas y jóvenes madres y padres
- Información para los padres y estudiantes acerca de los servicios sociales disponibles, incluyendo la labor de ONGs en la comunidad y cómo tramitar su documento de identidad y otra documentación relevante
- Derivación a servicios sociales de protección infantil, o para brindar apoyo externo al niño y su familia

Las intervenciones orientadas a estudiantes en alto riesgo

Cuando los Sistemas de Alerta Temprana identifican estudiantes en situaciones más complejas y de alto riesgo, por la agudización de las señales que, localmente, son captadas por los centros educativos, se requieren medidas de apoyo personalizado. Son las que se

representan en la cumbre de la pirámide de niveles de intervención propuesta por UNICEF. Se trata de intervenciones realizadas a la medida de cada estudiante y tienen carácter intensivo (UNICEF, 2018).

Por lo general, un miembro del personal de la escuela asume la responsabilidad de la gestión de este tipo de casos: le corresponde coordinar las intervenciones planificadas y llevar el registro de actividades, las dificultades y formas de superarlas y los progresos que se van observando. Su función es coordinar las actividades de prevención con otras agencias y servicios y comprometer su dedicación al estudiante y su familia.

El Informe de UNICEF reporta, a partir de la experiencia de algunos países, el tipo de medidas para estudiantes con alto riesgo de abandono. Es importante que cada escuela cuente con un equipo de atención especializada, con participación de profesores, profesionales especializados, trabajadores sociales y otros, en función de los contextos y situaciones específicas. Los equipos de atención se encargan de identificar y abordar los problemas que podrían poner en peligro la permanencia de un estudiante. Se elaboran Planes Individuales de Prevención del Abandono, basados en evaluaciones de las necesidades por los maestros y un equipo escolar de prevención del abandono. Estos planes individualizados se monitorean durante todo el año escolar. Incluyen actividades creativas como involucrar a los estudiantes en tutorías entre compañeros, vinculación con los gobiernos locales, Centros de Trabajo Social, ONG locales, asociaciones comunitarias para ayudar a las familias a acceder a vivienda y asistencia social, clases remediales para mejorar el rendimiento, comunicación permanente con los estudiantes y sus padres.

Estas sugerencias de intervención para estudiantes que están en riesgo de dejar la escuela han sido tomadas de un documento de UNICEF, dentro de su serie sobre Educación, Participación y Prevención del Abandono: *Early Warning Systems for students at risk of dropping out*, publicado por su Oficina Regional para Europa y el Asia Central.

Existen varios estudios sobre las políticas adoptadas por los países para enfrentar el fenómeno del abandono escolar. Felicitas Acosta ha realizado un análisis comparativo de políticas de educación secundaria de los países latinoamericanos que han buscado atender a algunos aspectos problemáticos, entre ellos la prevención del abandono escolar. La autora identifica algunas características comunes de esas políticas: articulan mejor la escuela secundaria y el mundo del trabajo; detectan a quienes pasan del nivel primario al secundario con señales significativas de sobreadad; modifican aspectos del currículo y el régimen académico; acompañan a alumnos en su paso a la escuela secundaria mediante figuras de apoyo y sostén; implementan formatos escolares experimentales, alternativos o

complementarios; contextualizan la oferta local; articulan programas con instituciones locales (Acosta, 2019).

Cuando las señales de alerta son de riesgo es recomendable -y absolutamente necesario cuando son de alto riesgo- consultar la opinión de los jóvenes para identificar sus expectativas sobre la educación que reciben. Esa es una función que no puede faltar en un Sistema de Alerta Temprana, como lo muestran las experiencias de algunos programas en países de América Latina (Rubilar, 2018) (Marina, 2011). La actuación pronta en el nivel local de un Sistema de Alerta Temprana debiera iniciarse con la comunicación con el o la estudiante y sus padres para obtener elementos de mayor individualización para que la posible respuesta sea la pertinente.

Involucrar a los estudiantes antes de cualquier intervención es más que recomendable para profundizar en la causa de los problemas que estén experimentando y evitar suposiciones o generalizaciones (R. Rumberger et al., 2017). En la región, algunos estudios también recomiendan visibilizar el sentir de los y las estudiantes para lograr una educación que responda a sus necesidades, según reporta un estudio del Ministerio de Educación de Costa Rica (Jimenez & Gaete, 2010).

Dimensiones de intervención en secundaria

El estudio de Acosta seleccionó algunos programas relevantes de la región que reflejan las políticas analizadas y sistematizó los que pretenden sostenimiento de la trayectoria escolar y cambios en el modelo institucional. Las categorías que la autora utiliza y los ejemplos con los que las ilustra, pueden servir de un instrumento de revisión de las intervenciones que, en general, realizan los Sistemas de Alerta Temprana en la región SICA. Las siguientes son las dimensiones usadas en su análisis de los programas, con algunos ejemplos sobre cómo abordan cada dimensión.

La modalidad de acompañamiento a los estudiantes: asesoría en alianza con universidades sobre aspectos pedagógicos y de convivencia; instalación de comités escolares, con participación de miembros de la comunidad, del centro educativo y de organizaciones de la sociedad civil; campañas de comunicación para sensibilizar y sostener la escolarización de los jóvenes; figura del profesor tutor para implementar estrategias específicas para los estudiantes con señales de riesgo; equipos de seguimiento individual y familiar (por ausencias reiteradas, seguimiento pedagógico, para acompañamiento emocional).

Las funciones de apoyo a los alumnos/as: materiales de estudio, textos, equipos; guías de proyectos, tutorías en horas de clase y actividades extra programáticas; estrategias

pedagógicas remediales; apoyo de equipos de asistencia social; clases de apoyo con grupos reducidos

Cambios organizacionales: desarrollo de proyectos con la comunidad; modificación de horas docentes; bachillerato flexible (incluye fines de semana); trayectos acelerados; atención en locales alternativos., espacio puente para reinserción en la escuela.

Cambios en el régimen académico: tutorías y horas extra, clases con grupos en situación de riesgo; organización por grupos de trabajo, promoción flexible; se cursa por cuatrimestre; promoción por materia, currículo flexible.

Las dimensiones y los tipos de intervención señalados han sido recogidos de la experiencia de programas en marcha, se describen en el informe *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina* (Acosta, 2019).

Referencias documentales de la Primera Parte

- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. 35. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Análisis comparativos - Educación secundaria. Felicitas Acosta.pdf>
- Adelman, M., Haimovich, F., Ham, A., & Vasquez, E. (2020). *Predicting School Dropout with Administrative Data: New evidence from Guatemala and Honduras*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30146/10.108009645292.2018.1433127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Adelman, M., & Székely, M. (2016). *School Dropout in Central America and Promising Interventions* (World Bank).
- AEPT, & CECC. (2013). *Completar la Escuela en Centroamérica: los desafíos pendientes*.
- Baeza Correa, J. (2004). Características de la población juvenil desertora del sistema escolar chileno. *Foro Educativo*, 5, 99–119.
- Balfanz, R. (2008). *Three steps to building an Early Warning and Intervention system for potential dropouts*.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223–235. <https://doi.org/10.1080/00461520701621079>
- Bowles, S., O’Cummings, M., Heppen, J., Yerhot, L., Scala, J., & Perry, M. (2013). *Middle Grades Early Warning Intervention Monitoring System Implementation Guide* (Issue February).
- Bronfenbrenner. (1987). *La ecología del desarrollo humano*.
- Bruce, M., Bridgeland, J. M., Fox, J. H., & Balfanz, R. (2011). *The Use of Early Warning Indicator and Intervention Systems to Build a Grad Nation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526421.pdf>
- CECC/SICA. (2020). *Plan de Contingencia en Educación para la región SICA* (CECC/SICA).
- Cecchini, S., & Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias condicionadas: balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe* (CEPAL).
- Cura, D. (2020). *Exclusión educativa en secundaria en Mesoamérica: Factores de riesgo, políticas de prevención, análisis de los sistemas de alerta temprana y de las modalidades alternativas de secundaria*.
- Echenique, M. (2020). *Abandono escolar: el reto pendiente de Mesoamérica*. BID. <https://www.iadb.org/es/mejorandovidas/abandono-escolar-el-reto-pendiente-de-mesoamerica>
- Espínola Hoffmann, V., & Claro Stuardo, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, 1, 257–280.
- ESTADO DE LA NACIÓN, & CECC. (2017). *Completar la Escuela en Centroamérica Los desafíos pendientes INFORME FINAL*. 1–80.

- Fernández, A. (2018). *Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica*.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* (Fundación).
- Frazelle, S., & Nagel, A. (2015). *A practitioner's guide to implementing early warning systems*. January, 15. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Guadalupe, C. (2017). *Propuesta de indicadores educativos para CECC/SICA*.
- Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market The PRACTICE Model* (Issue November).
- Hall, P. H. (2006). Early Warning Systems: Reframing the Discussion. *Australian Journal of Emergency Management*, 22(2), 13.
<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=839806054325836;res=IELHSS>
- Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology*, 15(1), 67–79.
http://www.casonline.org/pdfs/pdfs/2011_journal_all_001-144-b.pdf#page=69
- INJUV. (2017). *Encuesta Nacional de Juventud 2015*.
- Jimenez, W., & Gaete, M. (2010). *Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009-2010*.
- Josephson, K., Francis, R., & Jayaram, S. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: Lecciones desde México y Chile*.
<http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246>
- Marina, J. A. (2011). El Abandono Escolar. *Avances En Supervisión Educativa*, 0(14), 1–8.
- Marshall, G., & Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico*. 1–61.
- Mendoza, E. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad*, 12(1), 79. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>
- MEP, & UNICEF. (2017). *Estrategia Institucional Yo me Apunto*.
- Ministerio de Salud Pública. (2019). *Alianza Nacional para Acelerar la Reducción de la Mortalidad Materna e Infantil*.
- Montes, K. (2018). *Deserción escolar en El Salvador*.
- Mourshed, M., & Barber, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (McKinsey C).
- Oyarzun, A., Dávila, O., & Ghiardo, F. (2009). Sistemas locales de protección de derechos de infancia y adolescencia : tensiones y perspectivas. *El Observador*, 3, 37–61.
- PANI. (2010). *Subsistemas locales de protección: como base comunitaria del sistema nacional de protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia*.
- PEN. (2016). Capítulo 8: El Dilema estratégico de la educación en Centroamérica. In ERCA (Ed.),

Quinto Informe Estado de la región.

- Prather, W., & Golden, J. (n.d.). A Behavioral Perspective of Childhood Trauma and Attachment Issues: Toward Alternative Treatment Approaches for Children with a History of Abuse. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 5(1), 56-.
- Ramírez Díaz, J. L., Castro Acevedo, D., Arrieta Quesada, M., Redondo Hernández, M., & Brenes Zamora, M. A. (2018). Percepción del estudiantado activo sobre las causas del abandono escolar en instituciones de secundaria de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago, Costa Rica. *Revista Educación*, 42, 80–96. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23574>
- Restore Belize. (2020). *Early warning system*. <https://doi.org/10.1891/9780826140081.0011>
- Rivera, J. (2020). *Alternativas Innovadoras para una oferta curricular innovadora en la secundaria alta* (CECC).
- Romero, C., & Molina, L. (1999). *Los Sistemas Locales de Protección de la Infancia: oportunidades y restricciones para la defensa y exigibilidad de derechos*. 1–14.
- Romero, E., & Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(2), 263–293.
- Rubilar, G. (2018). *Pistas para pensar un modelo de Alerta Temprana para Sistemas*.
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Duardo, D., & Dynarski, M. (2017). Preventing dropout in secondary schools. *National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance*, 1–97. [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf%0AAllPapers/R/Rumberger et al. 2017 - Preventing Dropout in Secondary Schools.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf%0AAllPapers/R/Rumberger%20et%20al.%202017%20-%20Preventing%20Dropout%20in%20Secondary%20Schools.pdf)
- Rumberger, Russell. (1983). Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199–220.
- Rumberger, Russell. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can be Done*. 45.
- Sánchez, A. (2017). *Aspectos académicos y personales que inciden en el abandono escolar Temprano en*. Universidad Complutense de Madrid.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23–39.
- UNESCO, 2016. (2016). La educación al servicio de los pueblos y el planeta : Creación de Futuros Sostenibles Para Todos. In *Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016*. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000100008>
- UNICEF. (2017a). *Hacia una medición de protección de la niñez en América Latina y el Caribe: Herramienta de indicadores*.
- UNICEF. (2017b). *Manual sobre la gestión basada en resultados: la labor conjunta en favor de la niñez* (unicef).
- UNICEF. (2018). *Early Warning Systems for students at risk of dropping out*.
- UNICEF, & AEPT. (2012). *Serie 1: Información. Información: un recurso para conocer y comprender la exclusión. 1.III - Las dimensiones de la exclusión desde la perspectiva de los indicadores*

educativos internacionales (UNICEF (ed.)).

UNICEF, & UIS. (2016). *Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out* (UNICEF (ed.)).

UNICEF, & UNESCO. (2012). *Completar la Escuela: un Derecho para Crecer, un Deber para compartir. América Latina y el Caribe* (UNICEF (ed.)).

Vera, R., & Palma, S. (2005). *El compromiso del estudiante con el aprendizaje. Un eslabón para el rendimiento y la equidad* (FLACSO Chi).

SISTEMAS DE ALERTA TEMPRANA EN LA REGIÓN SICA

SEGUNDA PARTE: Revisión de la práctica

1. Introducción metodológica

Este informe sobre la situación de los Sistemas de Alerta Temprana en la región SICA ha sido elaborado mediante un proceso de indagación cumplido con dos procedimientos: una consulta documental realizada en línea y una consulta directa a los Ministerios de Educación de la región realizada por correo electrónico

La consulta documental en línea consistió en revisar las páginas web oficiales de los Ministerios de Educación de los ocho países de la región SICA para ubicar la información relacionada con algún programa específico sobre prevención del abandono escolar. Se realizó, adicionalmente, una búsqueda país por país utilizando los siguientes términos: alerta temprana, prevención del abandono escolar, deserción, abandono escolar, políticas de retención. La búsqueda se dirigió, también, a documentos, estudios, investigaciones, informes de reuniones relacionadas con la temática, especialmente en los países de la región SICA.

La consulta directa se realizó mediante un cuestionario enviado formalmente a los Ministerios de Educación de la región SICA, el cual fue respondido por Costa Rica, Honduras y República Dominicana. El cuestionario es el insertado en recuadro en la página siguiente del presente informe. La información recogida en este documento de los países que no respondieron al cuestionario, proviene de indagaciones en documentos de los propios Ministerios y de otras instituciones.

Se realizaron, también, intercambios por correo electrónico y otros medios con funcionarios técnicos para realizar aclaraciones sobre la información recibida⁴.

Este informe será enviado a los Ministerios de Educación para su revisión y será analizado en una reunión regional de carácter con los técnicos que serán designados por las Ministras y los Ministros de Educación de la región SICA. Complementación de información y precisiones que pudieran ser necesarias, se recogerán para incorporarlas en una versión final.

⁴ *Mario René Contreras Chiquitó*, Analista de Estadísticas Educativas. Subdirección de Análisis Estadístico e Información Educativa. Ministerio de Educación de Guatemala
Patricia Méndez Arroyo, Jefa. Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE), Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
Adolfo Pacheco. Asesor Ministerial. Ministerio de Educación de Honduras
Henry A. Mercedes Vale. Director de Información y Análisis. Ministerio de Educación de la República Dominicana

Cuestionario enviado por la CECC a los Ministerios de Educación

SISTEMAS DE ALERTA TEMPRANA DEL ABANDONO ESCOLAR ESTADO DE SITUACIÓN EN LA REGIÓN SICA

La CECC/SICA solicita su cooperación para obtener la información necesaria que permita establecer el estado de situación de los Sistemas de Alerta Temprana del abandono (SAT-E). Se hace la precisión para diferenciarlos de los sistemas de alerta que existen en relación con los desastres de origen natural.

Para los fines de esta consulta, se entiende que un **Sistema de Alerta Temprana** es un esfuerzo colaborativo entre administrativos del sistema educativo, docentes, familias y comunidades para identificar y dar seguimiento a estudiantes que muestran indicadores que alertan sobre sus riesgos de continuidad en el sistema educativo. Se conforma con los siguientes elementos: i. un conjunto de datos, indicadores e información que se utilizan para monitorear el progreso de los estudiantes; ii. un proceso para analizar la acumulación progresiva del desinterés y compromiso por los estudios que algunos estudiantes pueden ir experimentando y iii. un conjunto de respuestas o intervenciones cuando los estudiantes necesiten apoyos adicionales.

La Secretaría Ejecutiva de la CECC agradece su respuesta a las siguientes preguntas que servirán de base para preparar un informe regional sobre los Sistemas de Alerta Temprana en la región. Escriba, por favor, sus respuestas inmediatamente después de cada pregunta. Si cuenta con algún documento explicativo en el que se encuentren las respuestas a las preguntas, por favor indíquelo y adjúntenos ese documento.

Preguntas:

1. ¿Existe en el Ministerio de Educación un Sistema de Alerta Temprana (SAT-E) (o el nombre con el que se designe algún programa que responde al concepto)? Si es así, agradeceremos compartir el documento que lo describe o la referencia para encontrarlo.
2. ¿En qué niveles de gestión del sistema educativo funciona el SAT-E? Central – Intermedio – local (explicarlo)
3. ¿Tiene el SAT-E una unidad técnica especializada para su manejo en la administración central del Ministerio de Educación? ¿Lo tiene en el nivel intermedio? ¿En el nivel local? ¿En cada centro educativo?
4. ¿Qué indicadores utilizan para establecer el riesgo al que un estudiante se expone de interrumpir sus estudios?
5. ¿En qué investigaciones y estudios se han basado para establecer esos indicadores? ¿Ha realizado el Ministerio sus propias investigaciones o las ha encargado realizar? Por favor, citar las referencias.
6. ¿Mediante qué procedimientos se obtienen los datos para calcular los indicadores de riesgo?
7. ¿Es accesible en línea la información del Sistema? ¿Está abierta al público?
8. ¿Con qué programas de apoyo cuenta el Ministerio de Educación para contribuir a asegurar la continuidad en la vida escolar de los estudiantes que el SAT-E estableció que están en riesgo? ¿Está vinculado el SAT de su país con planes de apoyo pedagógico, psicológico y social?
9. ¿Han desarrollado alguna experiencia que vincule el seguimiento de los estudiantes en riesgo con sistemas locales de protección de derechos capaces de detectar a los estudiantes en riesgo de dejar la escuela y de vincular a actores públicos y privados para superar ese riesgo?
10. ¿Qué fortalezas reconocen en el Sistema de Alerta Temprana que funciona en su país?
11. ¿Qué limitaciones o debilidades reconocen en el Sistema de Alerta Temprana que funciona en su país?

2. Programas o proyectos existentes en la región

Solamente algunos países de la región SICA cuentan con un SAT maduro y en funcionamiento. Los sistemas de Alerta Temprana registrados en mayo del 2020 por Daniela Cura para el Proyecto Mesoamérica son dos, el SIGES, en El Salvador y el Protocolo para la promoción de la permanencia estudiantil exitosa en el sistema educativo en Costa Rica (Cura, 2020). La consulta realizada a los países para preparar este estado de situación confirma que ambos países cuentan con un Sistema de Alerta Temprana, en Costa Rica con esa denominación y en El Salvador como un elemento de su Sistema de Información SIGES. A esos dos países se suma Belice, que no respondió a la encuesta pero que tiene un sitio web con la descripción del sistema. Panamá ha dado los primeros pasos, en el marco de una propuesta hecha por una Consejo que lidera un compromiso nacional por la Educación, al cual la Ministra de Educación ha respondido positivamente.

PAÍS	NOMBRE DEL PROGRAMA	OBSERVACIONES
Belice	Early Warning System	Aún no incorporado al Ministerio de Educación
Costa Rica	Sistema de Alerta Temprana	
El Salvador	SIGES (Sistema de Información para la gestión Educativa Salvadoreña)	
Guatemala	No tiene	Programa ENTRE para disminuir abandono en la transición de primaria a secundaria
Honduras	No tiene	Obtienen información mediante la plataforma ODK a partir de la situación generada por la pandemia
Nicaragua	No tiene	
Panamá	Red de Prevención y Retención Escolar (<i>en formación</i>)	Existe una recomendación del Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional por la Educación COMEPE
República Dominicana	No tiene	El Sistema de Información para la Gestión de Escolar de República Dominicana (SIGERD) permite manejar algunos indicadores. El IDEICE produjo un Sistema Predictivo del abandono escolar

3. Características generales de los SAT en la región

Early Warning System de Belice

La agencia gubernamental RESTORE Belize, que depende de la Oficina del Primer Ministro, mantiene un Sistema de Alerta Temprana (RESTORE BELIZE, 2020) que se halla integrado en cinco escuelas piloto del sistema educativo, con foco en la identificación temprana, intervención y seguimiento de los estudiantes en riesgo de abandonar el nivel elemental.

Basado en los principios del Marco de la Escuela de Calidad Amiga de los Niños y la Teoría de las Necesidades de Maslow, el plan está diseñado para capacitar a las escuelas, educadores y padres para que utilicen los datos y recursos disponibles para ayudar a todos los niños y niñas a alcanzar sus metas educativas. Progresivamente y habiendo mejorado la recolección de datos en las escuelas piloto, el programa se está ampliando a otras 9 escuelas primarias. Este es un paso importante hacia la integración del programa dentro del Ministerio de Educación con el objetivo final de ampliar el Sistema de Alerta Temprana y aprovechar sus mejores prácticas.

Sistema de Alerta Temprana, Costa Rica

El Ministerio de Educación de Costa Rica ha diseñado un Sistema de Alerta Temprana consistente en un conjunto de procedimientos que permiten utilizar algoritmos predictivos o informativos para identificar vulnerabilidades en los estudiantes, y actuar oportunamente de manera prioritaria sobre los riesgos que acechan a los estudiantes (MEP, 2020). El sistema consta de varias etapas, la primera de las cuales se encuentra ya operando en el 2020 y es el Registro del estudiante. Utiliza una plataforma tecnológica que permite centralizar la información y realizar el proceso de matrícula en línea, los traslados de centro educativo, así como mantener el expediente de cada estudiante. Por lo cual es posible la trazabilidad del expediente de cada estudiante y generar alertas tempranas para que los centros educativos, supervisiones escolares y direcciones regionales logren prevenir la exclusión escolar. De esa manera el Sistema de Alerta Temprana se integra a la plataforma ministerial que integra varios de los sistemas de información con que cuenta el Ministerio. Su aplicación debe ser contextualizada según las condiciones específicas de cada modalidad educativa, comunidad o recursos humanos y materiales disponibles, según lo establecen los documentos.

La segunda etapa del Sistema integrará la información sobre evaluación y asistencia: registro de calificaciones, asistencia y conducta y diferentes reportes que se vayan generando sobre cada estudiante. En sucesivas etapas (son ocho en total) integrará otros elementos como la comunicación, los docentes, el planeamiento docente y las herramientas de apoyo, todos los asuntos relacionados con los recursos humanos, la

gestión completa del centro educativo y, finalmente, la planificación, presupuestos y estadísticas.

El Ministerio de Educación de Costa Rica ha subrayado la importancia de la alerta temprana en tiempos del COVID, porque la situación ha agudizado situaciones de riesgo para las personas estudiantes y ha incrementado la probabilidad de que no continúen estudiando. Si se desvinculan del proceso educativo a distancia por alguna razón, pueden terminar excluidos del sistema escolar.

Sistema de Información para la gestión Educativa, El Salvador

El Sistema de Información para la gestión Educativa Salvadoreña (SIGES) recopila y monitorea datos del sistema educativo y facilita la toma de decisiones del Ministerio de Educación (MINED) sobre planificación, diseño e implementación de proyectos educativos a nivel nacional (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2020)

Un sistema digitalizado registra los datos personales de los estudiantes desde la educación inicial hasta la media, además de los datos sobre asistencia, calificaciones, manifestaciones de violencia, entre los principales. Asocia variables vinculadas al abandono como embarazo, unión temprana, ser madre o padre de familia, sobreedad, desempeño académico, trabajo infantil. El sistema cuenta con una aplicación móvil para los docentes y otra para padres.

El sistema define alertas tempranas de Riesgo Muy Alto, Alto o Medio de abandono y muestra las posibles causas que moverían al estudiante a alejarse de sus estudios. El sistema permite seleccionar la variable asociada y tomar las medidas apropiadas. Un aspecto central para la implementación es que las escuelas puedan tener acceso a Internet (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2020).

Red de Prevención y Retención Escolar, Panamá

El Ministerio de Educación de Panamá, en respuesta a la crisis generada por la pandemia, ha anunciado el funcionamiento de una Red de Prevención y Retención Escolar, desde el mes de octubre de 2020. Lo ha hecho a partir de una propuesta del Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional por la Educación (COPEME, 2020). El Consejo estima que puede incrementarse el abandono escolar, debido a la interrupción prolongada de las clases y porque el retorno a la vida escolar se da bajo la modalidad no presencial. Por ello subraya la importancia de contar con un instrumento de prevención.

La propuesta es que cada región educativa diseñe e implemente la red. Propone la adopción de un Protocolo de Retención y Reinserción Escolar. El Protocolo se activa cuando un estudiante no ha podido ser ubicado, se ausenta por una semana o cuando el maestro de

grado detecte signos de posible abandono escolar. El Protocolo es activado en el Centro Educativo, por cualquier miembro de la comunidad que tenga indicios de la situación de riesgo de un estudiante; puede ser el Profesor, el Orientador, el Director e incluso un estudiante. Esa voz de alarma generaría la respuesta, la que se iniciaría tomando con el contacto del hogar y la identificación de las posibles causas que pudieran originar esas manifestaciones: problemas económicos, razones culturales, socioemocionales, falta de apoyo en el hogar, entre otras.

Reconoce que los factores que conducen a los estudiantes al abandono de la escuela son estos: fracaso escolar, cambio de residencia, problemas económicos, escuela distante, enfermedad, embarazo, violencia doméstica, trabajo infantil, entre las principales. Y que, por ellos, Panamá ya enfrentaba un problema de abandono escolar antes de la pandemia, agudizado en el tránsito de primaria a la Premedia.

Respuestas en otros países

El abandono escolar es una problemática que ha estado presente en todos los países de la región desde muchos años atrás (AEPT & CECC, 2013) (PEN, 2008). En el año 2005, la OEA y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) propiciaron en la región el proyecto “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”. El Informe de políticas y estrategias para enfrentar ese problema en Centroamérica (Mayorga, 2005) registró estrategias como “Escuelas con Éxito”, en Honduras; “Centros de Aprendizaje y Progreso”; en Nicaragua, “Método abcdespañol y abc de las matemáticas”.

Dada la importancia del fenómeno, los Ministerios de Educación de la región SICA acordaron llevar en común, desde 2009 una Serie Regional de Indicadores del Fracaso Escolar para disponer de información permanente que permitiera tomar decisiones de política y estrategia (UNICEF & AEPT, 2012) (AEPT & CECC, 2013). La Serie Regional se encuentra actualmente en proceso de adecuación a los indicadores para el monitoreo y evaluación de las metas de la Política Educativa Centroamericana (PEC 2013-2030) que son las mismas que las del ODS4.

De entonces, a la fecha, sin duda, los Ministerios de Educación han venido actuando de diversa manera. Lo que significa que, aunque no cuenten con un Sistema de Alerta Temprana formal, en los términos descritos, su atención a este problema es permanente.

Guatemala, por ejemplo, no tiene un Sistema de Alerta Temprana. El Ministerio de Educación reconoce que es uno de los países en los que el mayor abandono de la escuela

se produce en la transición de sexto primaria al ciclo básico del nivel medio (uno de cada tres estudiantes no se inscribe en el primero de secundaria). Para contrarrestar el fenómeno ha diseñado la estrategia ENTRE, para la prevención del abandono escolar, que focaliza intervenciones en la transición del nivel primario al nivel Medio (Ministerio de Educación de Guatemala, 2019).

En Honduras tampoco existe un Sistema de Alerta Temprana. Actualmente (2020), acuciado por los desafíos planteados por la pandemia, el Ministerio cuenta con un método para la generación y análisis de la información, mediante el uso de la plataforma ODK, iniciada en el marco de las acciones de la Estrategia Te Queremos estudiando en Casa. La Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras va a iniciar el proceso para actualizar el diseño del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE) y dejarlo en funcionamiento. Se abre la oportunidad para que el Ministerio de Educación cuente con elementos que permitan monitorear las trayectorias educativas de sus estudiantes.

La República Dominicana no tiene un Sistema de Alerta Temprana formalmente constituido. El Sistema de Información para la Gestión Escolar (SIGERD) produce información sobre niños y niñas que cursan la educación primaria y secundaria pero están en riesgo de abandonarla. Los indicadores de riesgo moderado o crítico se fundamentan en las Dimensiones 4 y 5 del marco analítico creado por UNICEF y UIS UNESCO para la iniciativa Global “Niños fuera de la Escuela”(AEPT & CECC, 2013). Puede identificar la información general hasta el nivel de centro educativo de la cantidad de estudiantes con un año (riesgo moderado) o 2 o más (riesgo crítico) años de edad superior a la correspondiente al grado.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) produjo en el año 2018 un modelo predictivo de deserción escolar para los ciclos Básico y Medio con el propósito de contribuir a la elaboración de políticas y planes de acción encaminados a la retención de los alumnos y alumnas en el sistema educativo nacional. El modelo implica contar con una base de datos para seleccionar grupos de alumnos y alumnas que tengan carencias educativas y condiciones socio-económicas, demográficas y de género específicas (vulnerabilidad ambiental y a nivel de hogar) que configuran elementos de riesgo significativo para el fracaso escolar. Los datos provienen en parte del SIGERD y, además, de otras fuentes de información relacionadas con la medición de la pobreza. El modelo permite determinar qué tipo de escuelas o centros educativos, poseen el mayor índice de riesgo de deserción, tomando en cuenta su ubicación geográfica, condiciones cualitativas docentes, condiciones físicas del plantel. Esta es una base sólida para organizar un Sistema de Alerta Temprana. El modelo de predicción ha sido debidamente probado en un conjunto de escuelas (IDEICE, 2018) (González & Llaugel, 2016).

4. La gestión de los SAT

En Belice, el sistema funciona de manera localizada en las escuelas donde ha sido instalado, bajo la responsabilidad de los docentes, el Director y oficiales de enlace en las escuelas, con participación del resto de personal, los padres, la comunidad, la vigilancia comunitaria.

El SAT en Costa Rica es gestionado a nivel nacional por la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE). En cada nivel del sistema se tendrán diferentes funciones y permisos de acceso a la información y el sistema se ocupa de alertar a las instancias correspondientes si no se está atendiendo una alerta activada según los roles y tiempos de respuesta establecidos en los protocolos de actuación de cada una de las situaciones de alerta (MEP, 2020). Los protocolos de prevención y actuación establecen, de manera clara y organizada, los pasos y las etapas a seguir, así como los responsables de implementar las acciones necesarias para actuar ante una determinada situación. Son dos protocolos, uno para la permanencia estudiantil exitosa y otro para la reincorporación de personas al sistema educativo (MEP, 2019).

Cada Centro Educativo y cada Dirección Regional de Educación dispone de un Equipo para la Permanencia que articula a nivel nacional con la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo (UPRE). En el nivel local, el Equipo está conformado por representantes del centro educativo, de los estudiantes y la comunidad. El Equipo para la Permanencia en el nivel intermedio, en coordinación con otros actores escolares y sociales clave, da seguimiento quincenal a: el registro de casos en riesgo de exclusión y personas excluidas por grupo, nivel y centro educativo; datos estadísticos y censos (matrícula, traslados, rendimiento académico, repitencia, entre otros). Realiza, además, gestiones y trámites para mejorar la capacidad de atención del centro; acciones y estrategias incorporadas a los planes institucionales de los centros y aplicación de las boletas de alerta temprana.

En El Salvador, la información del SIGES está disponible en línea para el público en varios portales: de sedes educativas⁵, de datos abiertos⁶ y el mapa de centros educativos⁷. Cuenta con dos aplicaciones, una para docentes y la otra para padres de familia. Cada usuario, según la función que cumple, tiene acceso a cierto tipo de información. La aplicación de docentes comprende 3 funcionalidades: control de asistencia (en línea o fuera de línea), consulta de alertas tempranas de deserción y lectura de notificaciones. Directivos y

⁵ <https://portal.siges.sv/pp/sedes>

⁶ <https://ckan.siges.sv/es/>

⁷ <https://qgis-client.siges.sv/siges-gis/#7/13.660/-88.962>

docentes, cuando acceden al módulo Estudiantes, tienen toda la información requerida para hacer seguimiento de su escolaridad y desempeño.

En Honduras, a partir de la situación causada por la pandemia, la información de la Estrategia Te Queremos estudiando en Casa, se maneja mediante la plataforma ODK. La información se genera desde el centro educativo y se va, progresivamente, acumulando a nivel distrital, departamental y nacional. Los ejercicios de análisis los realizan equipos multidisciplinarios en las Direcciones Departamentales. El Ministerio no cuenta con una unidad técnica especializada de nivel central para la gestión de la información, aunque es responsabilidad de la Unidad de Supervisión presentar los resultados y elaborar el plan de mejora de los indicadores.

La propuesta que el CONEPE hace en Panamá, en el marco de la pandemia, otorga la responsabilidad de organizar la Red al Director del Centro Educativo, con la colaboración de los demás miembros de la Comunidad Educativa. Corresponde al Director Regional verificar que cada Centro Educativo en su región cuente con una red de retención y reinserción escolar operativa. En el nivel central, recomienda la designación de una unidad ejecutora encargada de la implementación de la red y de la ejecución del protocolo.

El manejo del Sistema de Información para la Gestión de Escolar de República Dominicana (SIGERD) se realiza en el nivel central del Ministerio de Educación, por la Dirección de Información, Análisis y Estudios Prospectivos. El Departamento de Estadísticas e Indicadores, por normativa institucional, tiene la función de analizar los indicadores e informes estadísticos que sirvan de base al monitoreo de las metas del sistema educativo.

5. Indicadores de riesgo utilizados

Los países identifican un similar conjunto de indicadores para configurar los pre-avisos en sus Sistemas de Alerta Temprana. Para identificarlos, se nutren de las mismas fuentes internacionales, que son confirmadas, también, por estudios realizados en cada país.

Belice

Estas son las señales de advertencia en estudiantes que están en riesgo de abandonar la escuela. Se manifiestan de algunas de las siguientes maneras:

FACTORES	SEÑALES DE ADVERTENCIA
Factores académicos de riesgo	Desempeño académico pobre
Factores sociales de riesgo	Tardanza o ausentismo frecuente Dormirse frecuentemente en clase Apariencia descuidada e higiene deficiente Acoso o comportamiento agresivo Comportamiento introvertido, temeroso o ansioso Baja autoestima Trauma reciente Sospecha de abuso de droga o alcohol Señales de abuso físico
Factores domésticos de riesgo	Desobediencia a las normas Escaparse de clase Resistencia para ir a la escuela Niños pidiendo en las calles Pequeños hurtos Niños en la calle sin atención por horas

(RESTORE BELIZE, 2020)

Costa Rica

El Protocolo para la permanencia estudiantil exitosa llama la atención de los equipos respectivos sobre las siguientes señales de alerta que pide difundir entre todas las personas de la comunidad educativa:

1. Ausentismo o llegadas tardías
2. Bajo rendimiento académico
3. Falta de apoyo familiar
4. Violencia en todas sus manifestaciones
5. Bullying
6. Discriminación
7. Consumo de sustancias y/o adicciones
8. Conductas delictivas
9. Situaciones socioeconómicas
10. Falta de apoyos educativos y psicosociales
11. Desmotivación
12. Condiciones emocionales y de conducta

13. Embarazo adolescente (que afecta tanto a mujeres como a hombres)
14. Explotación sexual, trata de personas, trabajo infantil y adolescente, y tráfico ilícito de migrantes
15. Otros (se agregan las que consideren necesarias y frecuentes en su realidad educativa).

El Protocolo guía a los equipos locales a realizar un diagnóstico y pronóstico con información valiosa sobre los factores de protección y de riesgo, que conducen a las acciones para gestionar la permanencia exitosa y mantener la exclusión en cero: que nadie se quede afuera y ni atrás. Guía, también, a los equipos locales a ubicar a las personas matriculadas que tienen riesgo de exclusión y a elaborar la Boleta de Alerta Temprana, instrumento que permite la detección oportuna de estudiantes en riesgo de exclusión educativa y brinda un mapeo de alertas que deben atenderse a tiempo, y ofrecer el acompañamiento pertinente según sea el caso.

El Salvador

El SIGES dirige su atención a los siguientes indicadores:

1. Inasistencia
2. Sobreedad
3. Desempeño académico: calificaciones. Establece promedios de calificación por asignatura y centro educativo.
4. Manifestaciones de violencia, clasificadas por tipos: delincuencia, violencia sexual y de género, bullying escolar,
5. Embarazo
6. Unión temprana
7. Ser madre o padre de familia
8. Trabajo infantil.

Panamá

El Ministerio de Educación ha señalado algunos indicadores para prevenir el abandono escolar e identificar casos de estudiantes en riesgo, en el contexto de sus acciones de vinculación a los estudiantes mientras dura la suspensión de clases presenciales. Son los siguientes:

1. Número de alumnos que no han podido ser ubicados desde el retorno a clases.
2. Número de inasistencias por materia, registradas por el estudiante encargado de llevar la asistencia
3. Número de interacciones consejero – profesor de orientación – delegado de aula, en cuanto a la asistencia escolar y casos de inasistencia.

4. Porcentaje de conectividad a través de estrategia multiplataforma y mayor conectividad en acceso digital.
5. Número de interacciones entre docentes y cada uno de sus estudiantes, por semana, que aseguren que el estudiante participa de manera regular en las clases.
6. Porcentaje de organización de clases a través de las diferentes plataformas.
7. Porcentaje de periodicidad establecida para cumplir con las asignaciones de los cuadernillos.
8. Número de interacciones entre los directivos de centros educativos y el hogar en caso de existir el riesgo de abandono escolar de un estudiante.
9. Porcentaje de retención escolar mensual por centro educativo.
10. Porcentaje de retención escolar mensual por región educativa.

República Dominicana

Los indicadores se han agrupado en cuatro secciones según su alcance: uno global del sistema educativo y uno para cada uno de los niveles - inicial, básico, y medio-. Se detallan a continuación los indicadores que se obtienen con la información del SIGERD.

ALCANCE	INDICADORES
Global	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización general 2. Porcentaje de estudiantes con rezago 3. Porcentaje de estudiantes con precocidad 4. Porcentaje de promoción intra-anual
Nivel Inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porcentaje de abandono intra-anual 2. Tasa de incorporación a los 5 años 3. Tasa de inscripción en 1º grado sin Pre-primaria 4. Tasa de precocidad en el ingreso al nivel básico
Nivel Básico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porcentaje de abandono intra-anual 2. Porcentaje de reprobados 3. Porcentaje de rezado no explicado por repitencia en grado 1 4. Tasa de conservación de estudiantes con 2 y mas años de rezago en grados 5 y 7 5. Tasa de conservación de estudiantes en riesgo
Nivel Medio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tasa de ingreso efectivo a la Educación Media 2. Porcentaje de abandono intra-anual 3. Porcentaje de reprobados 4. Tasa de conservación de estudiantes con 2 y más años de rezago en grados 2 a 4 5. Tasa de conservación de estudiantes en riesgo 6. Tasa de logro a grado 2 de la Educación Media

El Sistema Predictivo diseñado por el IDEICE se propuso generar una base de datos con información de alumnos y alumnas que tengan carencias educativas y condiciones socio-económicas, demográficas y de género específicas (vulnerabilidad ambiental y a nivel de hogar) que representen un vector de riesgo significativo en el fracaso escolar. Basó el Sistema Predictivo en los siguientes indicadores (IDEICE, 2018):

1. Niveles de vulnerabilidad socio-económicos del hogar
2. Desigualdad de género
3. Condiciones del centro educativo (físicas, ambientales, recursos, gestión de centros, etc.) y los procesos de enseñanza (programas, capacitación de maestros y maestras, materiales educativos, laboratorios, etc.) como factores que determinan el rendimiento escolar, los resultados de los alumnos y alumnas, la esperanza de vida escolar y la deserción escolar.

6. Iniciativas de apoyo para asegurar la continuidad en la vida escolar

Belice

La escuela interviene de inmediato, si la naturaleza del problema está a su alcance. Si es necesario, requiere ayuda de la vigilancia comunitaria sobre el ausentismo escolar para una intervención conjunta. Si supera esas posibilidades, se consulta a otras agencias o al equipo de Alerta Temprana para obtener personal apropiado.

52

El equipo de Alerta Temprana está conformado por el Departamento de Servicios Humanos (DHS), el Departamento de Rehabilitación Comunitaria (CRD), ambos pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Humano y otras entidades que ofrecen servicios de monitoreo y seguimiento.

Si el problema es de naturaleza académica, intervienen el Profesor y el Director de la Escuela. Otras instituciones pueden intervenir, también, con sus programas, como el Servicio de Mejoramiento Juvenil (YES), la Asociación Cristiana de Jóvenes (YWCA e YMCA), el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (NaRCIE) y otros programas que ofrecen tutorías y programas extraescolares.

Si el problema es de naturaleza social, intervienen el Orientador Escolar y/o otras instituciones que forman parte de la oferta de apoyo a estudiantes en riesgo, tales como el Consejo Nacional para el Abuso de Drogas (NDACC), el Departamento de Servicios Humanos, el Centro de Orientación, Enfermeras Siquiátricas.

Los problemas que se originan en la familia y el hogar los atienden programas que ofrecen la Organización Nacional para la Prevención del Abuso y el Abandono Infantil (NOPCAN), Rehabilitación Comunitaria, Departamento de Servicios Humanos, Jóvenes para el Futuro, entre otras instituciones.

Costa Rica

Las medidas que busca adoptar el Sistema de Alerta Temprana tienden a reincorporar a las personas excluidas del sistema educativo. Se relaciona con la restitución integral del derecho a la educación de personas que no han concluido la Enseñanza General Básica ni la Educación Diversificada. Tienden a superar las barreras socioculturales, económicas, de la oferta educativa, de las mismas políticas educativas, gestión y gobernanza, presupuesto y finanzas, que son los factores que explican la exclusión escolar. Las medidas podrán ser de diversa naturaleza, de acuerdo al tipo de barrera que deben superar.

El Sistema de Alerta Temprana de Costa Rica prevé que el centro educativo y las Direcciones Regionales de Educación adopten medidas afirmativas. Éstas se refieren a acciones positivas que reducen o eliminan prácticas discriminatorias contra quienes están en riesgo de exclusión educativa, con el fin de generar situaciones que permitan el desarrollo de condiciones igualitarias. Incluyen, por ejemplo, atención indicada a la persona que está en riesgo de ser excluida; atención selectiva a poblaciones de riesgo y vulnerabilidad, acciones preventivas a nivel de la comunidad educativa para generar un ambiente que promueve la salud integral de todos los estudiantes.

El Sistema de Alerta Temprana cuenta con dos protocolos: Protocolo para la permanencia estudiantil exitosa en el sistema educativo y el Protocolo para la reincorporación de personas al sistema educativo costarricense. El principio general en el que se fundamentan es que la permanencia estudiantil y la calidad de la educación son un compromiso de todos y todas, y que las acciones que describen los protocolos deben tener una respuesta institucional y coordinada con diferentes actores a lo interno del centro educativo como fuera de él.

Panamá

Según la propuesta de COPEME (2020), diseñada en el contexto de la pandemia, el Protocolo de Retención y Reinserción Escolar establece que, luego de la aproximación inicial al hogar y la indagación por las posibles causas que estuvieren influyendo en el comportamiento del estudiante, se contactará a las autoridades pertinentes: Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNIAF), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) que cuenta con diversos programas de apoyo a las familias, las Autoridades de Trabajo, la Defensoría del Pueblo y la Policía de Menores.

Con la mirada puesta en las consecuencias de la suspensión de clases por la pandemia, el Protocolo distingue el tipo de intervención a realizar según la situación de cada estudiante: algunos no tuvieron acceso a modalidades de educación a distancia, otros solamente participaron hasta la tercera y sexta semana escolar, otros pudieran no haber estado pre matriculados para el año escolar 2020. La intervención implica, en algunos casos, nivelar a los estudiantes. El Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso Nacional por la Educación (COPEME) de Panamá urge la necesidad de que el Ministerio de Educación implemente ofertas educativas extracurriculares flexibles para favorecer la reinserción escolar. Recomienda, también, diseñar programas de acompañamiento y cursos de reforzamiento y tutorías (COPEME, 2020).

Algunos programas ofrecidos por los países

País	Nombre del programa
Belice	Programa de Desafío Juvenil de Belice (BYC) Proyecto de Éxito Juvenil de la Zona Sur (SYSP)
Costa Rica	Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA) Instituto de Educación Comunitaria (IPEC) Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar
El Salvador	Ofertas Educativas Flexibles Secundaria con formato alternativo (6 modalidades)
Guatemala	Institutos de Educación Básica - INEB Programa de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Media - PEMEM Telesecundaria (Educación Básica) Programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo- NUFED Modalidades Flexibles para la educación Media Programa Nacional de Educación Alternativa -PRONEA
Honduras	Sistema de Educación Media a Distancia (rural) - SEMED Secundaria con formato alternativo (rural) - EDUCATODOS Programa Hondureño de Educación Comunitaria - PROHECO Programa de Educación Comunitaria Asistido por Tecnología EDUCATEH
Nicaragua	Educación Básica de Adultos (EBA NIVELES) Educación Básica de Adultos – Educación Intercultural Bilingüe (EBA-EIB) Primaria de jóvenes y adultos con enfoque técnico ocupacional Secundaria de jóvenes y adultos Orientación al Trabajo y la Productividad para Jóvenes y Adultos
Panamá	El Maestro en Casa Tecnoedúcame

País	Nombre del programa
	Educación de Jóvenes y Adultos
República Dominicana	Programa de Educación Media a Distancia y Semipresencial para Personas Jóvenes y Adultas (Prepara)

7. Consideraciones finales

Todos los países de la región SICA tienen sistemas de información estadística con datos suficientes para identificar señales indicativas y predictivas del abandono de la escuela, aunque no todos tengan organizado un Sistema de Alerta Temprana en sentido estricto. Los países reconocen eso como una fortaleza, especialmente cuando se puede contar con información desagregada incluso a nivel nominal, que permite seguimiento individualizado de los estudiantes. Aunque no todos los sistemas han incorporado a nivel nacional el control de la asistencia y las calificaciones.

Las acciones de detección y las respuestas de protección al derecho a la educación de todas y todos que realizan, de una manera u otra, todos los países, podrían verse enriquecidas y fortalecidas adoptando algunos elementos de la experiencia internacional que se vienen desarrollando para la protección de las trayectorias educativas. Lo cual supone superar y/o minimizar el riesgo educativo que puede afectar la escolaridad de niños, niñas y adolescentes e implica la producción de respuestas pedagógicas a las situaciones escolares que definen tal riesgo.

Algunos países de la región latinoamericana han desarrollado sistemas de protección de trayectorias educativas como una de las políticas educativas más importantes, como es el caso de Uruguay (CODICEN, 2016). La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) cuenta en su estructura con una Dirección Sectorial responsable del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. UNICEF ha desarrollado, también, una estrategia que ofrece a los sistemas educativos, en convenio con instituciones aliadas⁸ (UNICEF, 2019).

Es altamente recomendable que los Ministerios de Educación de la región SICA conozcan estas iniciativas y analicen la posibilidad de adoptar la estrategia de protección a las trayectorias educativas a las posibilidades de cada país. Los Ministerios cuentan con elementos informativos básicos sobre el estudiante, la identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación de la escuela. Los otros componentes requeridos por la estrategia que son contar con equipos de seguimiento y acompañamiento y ajustar el

⁸ En Colombia, por ejemplo, mantiene un convenio tripartito con Corpoeducación, organización privada (<https://www.protegertrayectoriaseducativas.com/>) y el Ministerio de Educación.

marco pedagógico institucional (CODICEN, 2016) están al alcance de las decisiones de política y estrategia de los países.

Referencias documentales de la Segunda Parte

- AEPT, & CECC. (2013). *Completar la Escuela en Centroamérica: los desafíos pendientes*.
- CODICEN. (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*.
- COPEME. (2020). *Propuesta Creación de una Red de Prevención y Retención Escolar* (p. 36).
- Cura, D. (2020). *Exclusión educativa en secundaria en Mesoamérica: Factores de riesgo, políticas de prevención, análisis de los sistemas de alerta temprana y de las modalidades alternativas de secundaria*.
- González, R., & Llaugel, F. (2016). Modelo Predictivo de Deserción Escolar para la República Dominicana. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa (REVIE)*, 3(1), 42–65. <https://www.revie.gob.do/index.php/revie/article/view/58>
- IDEICE. (2018). *Desarrollo de un modelo predictivo de deserción escolar* (IDEICE).
- Mayorga, E. (2005). *Informe Comparativo de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar en Centroamérica*.
- MEP. (2019). *Pautas generales para el abordaje integral de la exclusión educativa* (MEP).
- MEP. (2020). *Consulta sobre Alerta Temprana: Costa Rica*.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2020). *SIGES*. <https://siges.sv/inicio>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2019). *Guía para promover la transición exitosa de Sexto Primaria a Primer Grado del Ciclo Básico* (MINEDUC). <http://www.mineduc.gob.gt/entre/>
- PEN. (2008). *Tercer Informe Estado de la Región Centroamericana en Desarrollo Humano Sostenible*.
- RESTORE BELIZE. (2020). *Early Warning Systema - Restore Belize*. <http://restorebelize.gov.bz/programmes/early-warning-system>
- UNICEF. (2019). *Brújula 1: Travesías para comprender, transformar y proteger*. https://www.unicef.org/colombia/media/5896/file/Cartilla_1_Parte_#1_.pdf
- UNICEF, & AEPT. (2012). *Serie 1: Información. Información: un recurso para conocer y comprender la exclusión. 1.III - Las dimensiones de la exclusión desde la perspectiva de los indicadores educativos internacionales* (UNICEF (ed.)).