



INICIATIVA DOMINICANA
POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

ESTUDIO

Discontinuidad Educativa en la Educación Secundaria de la República Dominicana





ESTUDIO

Discontinuidad Educativa en la Educación Secundaria de la República Dominicana

Supervisado por
IDEC/ FLACSO/ MINERD

Elaborado por
Grupo Línea Base

Abril 2026, Santo Domingo, R.D.

CRÉDITOS

Coordinación general

Laura Abreu Malla, Coordinadora Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC)

ISBN: 978-99934-50-26-9

Equipo de investigación - Grupo Línea Base SRL

Patricia Mones, Consultora

Katherine Javier Javier, Consultora

Jerson Del Rosario, Consultor

Supervisión técnica

Cheila Valera, Directora Ejecutiva FLACSO

Alfonso Aisa, Consultor IDEC

Colaboradores

Se agradecen la revisión y valiosos aportes del equipo técnico del MINERD, especialmente a la Dirección de Información, Análisis y Estudios Prospectivos (ODPDE).

Este informe fue elaborado en el marco del acuerdo institucional suscrito entre el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en República Dominicana (FLACSO-RD) y la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC).

Tabla de contenidos

Introducción	9
1. Factores asociados a la deserción escolar	11
1.1 Determinantes de la deserción escolar	11
1.1.1 Sobreedad, repitencia y rezagos de aprendizaje	11
1.1.2 Embarazos adolescentes y paternidad temprana	12
1.1.3 Uniones tempranas	12
1.1.4 Oferta educativa limitada	13
1.1.5 Inserción laboral por necesidades económicas	13
1.1.6 Trabajos domésticos y cuidados dentro del hogar	14
1.1.7 Currículos poco relevantes y enseñanza memorística	14
2. Medidas para combatir la deserción y el abandono	16
2.1 Deserción escolar y política pública	16
2.2 Intervenciones integrales	17
2.3 Programas de política y evidencia	17
2.3.1 Programas de apoyo educativo y socioemocional	17
2.3.2 Programas de educación alternativa y vinculación laboral	18
2.3.3 Transferencias de efectivo	19
2.3.4 Soluciones basadas en datos o sistemas de alerta temprana (SAT)	19
2.3.5 Asistencia financiera y becas	20
2.3.6 Otros programas	21
3. Caracterización de la deserción escolar en República Dominicana: análisis de cohortes	23
3.1 Descripción de la cohorte	24
3.2 Deserción Escolar	30
3.2.1 Perfil de los estudiantes que desertan	30
3.2.2 Tasas de deserción	33
3.2.3 Tasas agregadas a nivel de centro educativo	36
3.3 Análisis de trayectorias	39
3.3.1 Trayectorias en el segundo ciclo	44
3.3.2 Transición a adultos	46
3.3.3 Modelo predictivo	49

4. Percepciones de los actores sobre la deserción escolar: análisis cualitativo	51
4.1 Factores principales relacionados a la deserción escolar	51
4.1.1 Factores Económicos	51
4.1.2 Embarazo Adolescente	54
4.1.3 Desmotivación y Desconexión Curricular	55
4.1.4 Rezago Académico Acumulado	56
4.1.5 Violencia y Clima Escolar	57
4.1.6 Factores Familiares	58
4.2 Reflexión final	59
Conclusiones	60
Recomendaciones	64
Referencias bibliográficas	71
Apéndice	80

INTRODUCCIÓN

Se considera deserción escolar a la interrupción indefinida en la asistencia a clases, sin obtener la certificación correspondiente para el nivel cursado. La deserción en la República Dominicana ha sido objeto de amplio estudio y debate en la comunidad educativa. Sus efectos en las trayectorias económicas y socioeducativas de los jóvenes desertores han demostrado ser limitantes a lo largo del ciclo de vida. No obstante, los acontecimientos de la última década (ej. la interrupción escolar presencial provocada por la pandemia del COVID-19, la disminución de las tasas de embarazo adolescente, la diversificación de la oferta educativa), han puesto en relieve la necesidad de profundizar en la comprensión del fenómeno, a fin de orientar políticas de prevención más pertinentes y ajustadas a la realidad social actual del país.

El objetivo de este estudio es analizar la deserción escolar en el nivel secundario en la República Dominicana y los factores asociados a este fenómeno. El análisis se apoyó en un enfoque metodológico mixto, que combina el uso de datos administrativos con entrevistas de profundidad y grupos focales. A partir de los datos administrativos del Sistema Integrado de Gestión Escolar de la República Dominicana (SIGERD) que gestiona el Ministerio de Educación (MINERD), se realizó una caracterización de las trayectorias posibles de los estudiantes una vez ingresan a la educación secundaria en un año típico. Para esto, se llevó a cabo un seguimiento a la cohorte de estudiantes inscritos por primera vez en el primer grado de la educación de secundaria del Sistema General en el año escolar 2017-2018 y se realizó una caracterización de las trayectorias más comunes que siguen los estudiantes dominicanos al concluir su educación primaria.

Se destaca que el 34.3% de los estudiantes a los que se realizó este seguimiento no había concluido sus estudios luego de 8 años de haber iniciado la secundaria y no se encontraba inscrito en ninguno de sus sistemas. El 51.2% de los estudiantes concluyó sus estudios secundarios en seis años consecutivos. De estos, un 46.1% se graduó de un centro del Sistema General, mientras que el 5.1% lo hizo del Subsistema de Educación de Adultos. También se realizó una caracterización de los estudiantes que desertaron de sus centros educativos con el fin de identificar factores asociados y puntos de riesgo a lo largo de sus trayectorias.

Finalmente, se desarrolló una fase de investigación cualitativa para comprender las razones subyacentes de la deserción escolar desde la perspectiva de actores clave —estudiantes que han desertado o están en riesgo, jóvenes en PREPARA, docentes y directivos escolares— mediante la realización de grupos focales y entrevistas en profundidad a expertos del área educativa del sector social y funcionarios del MINERD. La información fue analizada mediante codificación temática para identificar patrones, factores de riesgo y percepciones sobre el sistema educativo, complementando así el análisis estadístico.

Este documento se estructura en seis capítulos. En el primero, se identificaron los factores individuales, familiares, económicos y escolares asociados a la deserción, a partir de la evidencia documentada en estudios previos. El segundo, presenta un análisis de programas y políticas que han demostrado efectividad en su prevención, prestando especial atención a los contextos de implementación para extraer lecciones aplicables a la República Dominicana. El tercero, se enfoca en la medición y caracterización de la deserción escolar y las trayectorias educativas de los estudiantes luego que inician la educación secundaria. El cuarto, detalla los principales hallazgos del análisis de percepción de los actores. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis.



1. FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESCOLAR

1.1 DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

La deserción escolar se entiende como la salida del sistema educativo antes de completar el nivel de enseñanza cursado sin obtener la acreditación correspondiente (De Witte, 2013). Sus consecuencias trascienden el ámbito educativo, ya que mayores tasas de deserción se asocian con menores niveles de capital humano, reducciones en la productividad y el crecimiento económico, menor generación de ingresos fiscales y mayores niveles de pobreza intergeneracional, así como peores resultados de salud física y mental a lo largo de la vida (Christenson & Thurlow, 2004; Josephson, 2018; Levin, 2005; Lansford et al., 2016). Asimismo, la deserción también se vincula con mayor exclusión social, inserción laboral precaria, criminalidad y debilitamiento de la cohesión social (Dussailant, 2017). Dados estos altos costos sociales, comprender los factores que conducen a la interrupción de las trayectorias educativas resulta clave para el diseño de políticas efectivas de prevención.

La literatura internacional identifica múltiples determinantes interrelacionados que operan de manera progresiva y acumulativa, entre ellos rezagos de aprendizaje, sobreedad escolar, restricciones económicas del hogar, responsabilidades laborales o de cuidado, embarazo y uniones tempranas, así como factores de la oferta educativa como la distancia, el clima institucional y la pertinencia de la enseñanza (Kattan & Székely, 2017; UNESCO, 2021; UNESCO, 2024; BID, 2014). Factores similares han sido identificados reiteradamente en estudios realizados en República Dominicana (e.g., Guerrero, 2024; UNICEF-UNESCO, 2018; OIT, 2021).

La deserción es, además, un fenómeno multidimensional que incorpora factores de riesgo situados en distintos niveles: características del estudiante y su familia, condiciones del centro educativo, dinámicas territoriales y el contexto social más amplio (Christenson & Thurlow, 2004; De Witte et al., 2013; Weybright et al., 2017). Por ello, no puede atribuirse exclusivamente a las decisiones individuales del alumno, sino que emerge de la interacción entre condiciones estructurales y experiencias escolares. Las secciones siguientes sintetizan los principales factores de riesgo asociados a la deserción en la educación secundaria y muestran cómo su acumulación progresiva se traduce, finalmente, en la deserción definitiva del sistema.

1.1.1 Sobreedad, repitencia y rezagos de aprendizaje

Se considera que un estudiante tiene sobreedad cuando tiene más años de edad que la edad teórica del grado que cursa. La sobreedad, junto con la repetición de cursos y los rezagos de aprendizaje, se constituyen como los factores más críticos de riesgo de deserción escolar en América Latina. La sobreedad suele ser la consecuencia de repitencias e interrupciones escolares, ya sea por reprobación o abandono previo, y se traduce en rezagos de aprendizaje que se acumulan con el tiempo. Este rezago reduce el rendimiento del estudiante, alimenta la percepción de “no poder” y aumenta el costo psicológico de continuar en la escuela, todo lo cual eleva el riesgo de deserción (Roman, 2013).

La literatura identifica dos mecanismos principales a través de los cuales la sobreedad incrementa la probabilidad de deserción. El primero se relaciona con procesos de comparación social. Los estudiantes con distorsión edad-grado suelen enfrentar estigmatización, expectativas académicas más bajas y comparaciones desfavorables con sus pares, lo que debilita su autoeficacia y reduce su motivación para continuar en la escuela. Como resultado, presentan



mayores niveles de ausentismo, problemas de disciplina y un riesgo significativamente mayor de abandono (Valenzuela, Ruiz y Contreras, 2019). Estas dinámicas pueden reforzarse a nivel institucional: escuelas con alta distorsión edad-grado tienden a registrar mayores tasas de repitencia y abandono intraanual, y a reproducir prácticas escolares que terminan excluyendo a estudiantes rezagados (Rambla, Pereira y Gallego, 2013).

El segundo mecanismo se vincula con el aumento de los costos de oportunidad a medida que avanza la edad del estudiante. En la educación secundaria, el rezago escolar suele interactuar con presiones económicas del hogar, de modo que los estudiantes de mayor edad enfrentan una mayor probabilidad de sustituir el tiempo dedicado a los estudios por actividades laborales u otras responsabilidades (Kattan & Székely, 2017). En conjunto, la sobreedad refleja rezagos académicos acumulados que deterioran la trayectoria escolar y aumentan significativamente el riesgo de deserción.

1.1.2 Embarazos adolescentes y paternidad temprana

El embarazo en la adolescencia constituye una de las interrupciones más significativas de la trayectoria educativa de las mujeres. Aunque la fertilidad adolescente ha disminuido de manera sostenida en América Latina, persisten brechas importantes por nivel socioeconómico y por localización rural o urbana (Sanhueza et al., 2023). Una dinámica similar se observa en la República Dominicana, donde el número de embarazos en adolescentes se redujo casi a la mitad entre 2017 y 2024 (ONE, 2025), aunque las tasas continúan siendo significativamente más altas entre los hogares de menores ingresos. Datos de ENHOGAR-MICS 2019 muestran que la tasa de nacimientos fue de 77 por cada 1,000 mujeres de 15 a 19 años, pero alcanzó 110 en zonas rurales y 145 en el quintil de menores ingresos. De manera consistente, provincias fronterizas como Elías Piña, Dajabón

y Monte Cristi presentan niveles de embarazo adolescente superiores al promedio nacional (ONE, 2019; UNICEF, 2021).

Asumir responsabilidades de cuidado derivadas de la maternidad durante la adolescencia limita el tiempo disponible para estudiar, dificulta la asistencia regular a la escuela y expone a las jóvenes a estigmas sociales, lo que incrementa el riesgo de desertar. De acuerdo a Guerrero (2024) el 73% de las adolescentes madres o en unión temprana en República Dominicana abandona la escuela en los meses posteriores al parto, principalmente debido a la falta de apoyo para el cuidado infantil y a las restricciones de tiempo asociadas a la maternidad. Las pocas estudiantes que logran continuar suelen hacerlo gracias al apoyo directo de familiares, lo que sugiere que la disponibilidad de redes de cuidado resulta clave para la permanencia educativa.

Estos resultados coinciden con estudios del Banco Mundial (2021) y Human Rights Watch (2023), que documentan cómo muchas adolescentes desean continuar sus estudios pero enfrentan sistemas educativos que carecen de horarios flexibles, permisos para lactancia o espacios de cuidado infantil. En este contexto, la deserción no responde necesariamente a una menor valoración de la educación, sino a la dificultad de compatibilizar la maternidad con la continuidad escolar.

1.1.3 Uniones tempranas

Las uniones tempranas son matrimonios formales o convivencias antes de los 18 años. Estas inciden en las tasas de deserción al marcar una transición temprana hacia roles adultos que suelen ser incompatibles con la continuidad educativa. Según el Banco Mundial (2021), el 36 % de las mujeres dominicanas se casó o unió antes de los 18 años, y más de la mitad reportó que esa unión implicó abandonar o interrumpir sus estudios; en particular, el 52.6 % declaró no haber podido terminar la escuela debido a su nueva



situación conyugal. Estos resultados sugieren que la unión temprana no solo acompaña al embarazo adolescente, sino que también actúa como un factor independiente de deserción.

Es posible identificar tres canales fundamentales a través de los cuales las uniones tempranas influyen en la decisión de permanecer en la escuela. Primero, las uniones tempranas redefinen los roles sociales y las expectativas de género, creando para las jóvenes nuevas responsabilidades domésticas y de cuidado que compiten con la escolaridad (Guerrero, 2024). Segundo, las uniones suelen precipitar la maternidad temprana, reforzando las restricciones de tiempo y cuidado asociadas a la deserción escolar. Tercero, en algunos contextos las uniones tempranas implican el traslado al hogar del esposo, lo que puede aumentar la distancia a la escuela o generar incompatibilidades con los horarios escolares (Girls Not Brides, 2021).

1.1.4 Oferta educativa limitada

La disponibilidad limitada de centros educativos, los cambios de infraestructura al avanzar de nivel, las largas distancias y los tiempos de traslado elevados aumentan las barreras para permanecer en la escuela, especialmente en zonas rurales o remotas. Cuando no existe una escuela secundaria cercana al lugar donde el estudiante completó la primaria, o cuando el transporte es deficiente, los costos de acceso en tiempo, dinero y esfuerzo aumentan, lo que eleva la probabilidad de deserción o de optar por modalidades educativas más flexibles, como programas semipresenciales. Evidencia geoespacial para Perú muestra que los estudiantes que egresan de primarias sin conexión territorial cercana con una secundaria tienen alrededor de un 33 % más probabilidad de no realizar la transición hacia ese nivel, incluso controlando por características individuales y escolares (Gutierrez, 2022).

Asimismo, una oferta insuficiente de escuelas, docentes, materiales, transporte o alimentación

escolar puede deteriorar la experiencia educativa y reducir los incentivos para continuar estudiando. En América Latina, la infraestructura escolar y la disponibilidad de servicios educativos tienden a ser considerablemente menores en áreas rurales que en urbanas, lo que constituye una barrera de oferta que debilita el vínculo de los estudiantes con la escuela y afecta su permanencia (Duarte & Jaureguiberry, 2017; Arias Ortiz et al., 2024).

1.1.5 Inserción laboral por necesidades económicas

El trabajo infantil y adolescente constituye un canal importante de deserción escolar. En contextos de pobreza, muchos adolescentes abandonan la escuela para contribuir al ingreso del hogar, reduciendo la probabilidad de completar la secundaria. Con datos de 18 países de América Latina, Kattan y Székely (2017) encuentran que los estudiantes del quintil más bajo tienen casi el doble de probabilidad de abandonar la escuela que los del quintil más alto, y esta probabilidad aumenta en 12 puntos porcentuales cuando el hogar enfrenta desempleo del jefe u otras caídas de ingresos.

A nivel regional, uno de cada cinco adolescentes de 15 a 17 años trabaja, principalmente en ocupaciones informales (CEPAL, 2023a). En la República Dominicana, más de 70,000 adolescentes realizan alguna actividad laboral y más del 60 % de ellos no asiste a la escuela (ENCFT, 2021). Las largas jornadas y los horarios laborales intensivos reducen el tiempo disponible para el estudio y aumentan el riesgo de deserción escolar. La evidencia indica que el trabajo adolescente de carácter intensivo se asocia con un menor desempeño académico, menor vinculación escolar y una mayor probabilidad de deserción (Staff et al., 2010). Además, quienes abandonan la escuela para trabajar suelen insertarse en empleos informales y de baja productividad, perpetuando ciclos de pobreza y vulnerabilidad (OIT, 2021; CEPAL, 2023a).



1.1.6 Trabajos domésticos y cuidados dentro del hogar

Si bien la literatura sobre deserción suele centrarse en la inserción laboral fuera del hogar, muchas adolescentes enfrentan formas menos visibles de trabajo, como labores domésticas y cuidado de niños o personas dependientes dentro del hogar. Estas responsabilidades reducen el tiempo disponible para estudiar y afectan su permanencia en el sistema educativo. En América Latina, las niñas y adolescentes dedican entre dos y tres veces más tiempo que los varones al trabajo doméstico y de cuidado; en promedio, 22 horas semanales frente a 9 horas en el caso de los varones (CEPAL, 2023b). Esta carga es particularmente alta en hogares de bajos ingresos, donde las adolescentes suelen asumir tareas de cuidado en lugar de participar en el mercado laboral, lo que incrementa el riesgo de rezago y deserción escolar (BID, 2024; CEPAL, 2020).

Estas normas sociales que asignan a las adolescentes una responsabilidad desproporcionada en estas tareas contribuyen a generar brechas persistentes en el logro educativo entre mujeres y hombres. En México, por ejemplo, las adolescentes que realizan tareas domésticas diarias tienen una probabilidad 27 % mayor de abandonar la escuela (UNESCO, 2021), mientras que en Paraguay alrededor del 31 % de las jóvenes fuera del sistema educativo se dedica principalmente a trabajos domésticos y de cuidado familiar. En la República Dominicana, el 37 % de las adolescentes de hogares pobres que no asisten a la escuela reporta dedicarse al cuidado de otros miembros del hogar como principal motivo de deserción (UNICEF, 2022). Estas responsabilidades pueden incluir el cuidado de hermanos menores, hijos propios o de otros familiares, especialmente en contextos donde los servicios de cuidado infantil son limitados. Estudios cualitativos muestran que incluso adolescentes que no son madres abandonan la escuela para asumir estas tareas dentro del hogar (Guerrero, 2024).

1.1.7 Currículos poco relevantes y enseñanza memorística

Diversos estudios han identificado la baja pertinencia percibida de los contenidos escolares como un factor relevante en la desmotivación y la deserción en la educación secundaria. En América Latina, los currículos han estado tradicionalmente orientados a la memorización y a prácticas pedagógicas repetitivas, con pocas oportunidades para conectar el aprendizaje con la vida cotidiana o con las aspiraciones de los estudiantes. El informe Aprender Mejor del BID señala que la enseñanza en la región continúa centrada en la transmisión pasiva de contenidos, con escasa atención al desarrollo de habilidades aplicadas (BID, 2017). Estudios recientes también destacan que la desmotivación, los problemas de aprendizaje y el clima escolar influyen en la decisión de abandonar (IDEICE, 2025).

Otro desafío importante es la limitada capacidad del sistema educativo para atender la diversidad de ritmos y necesidades de aprendizaje. La falta de estrategias inclusivas y apoyo personalizado aumenta el riesgo de exclusión de estudiantes con rezagos acumulados. Los avances reportados por MINERD en materia de educación inclusiva, como el aumento de aulas específicas de 32 a 121 distribuidas en 106 centros educativos, ponen en evidencia la limitada cobertura de estos servicios a nivel nacional (MINERD, 2025). Dado el tamaño del sistema educativo dominicano, esta expansión sigue siendo insuficiente, lo que implica que la mayoría de los centros carece de infraestructura, recursos y apoyos especializados necesarios para garantizar una atención efectiva a la diversidad.

Interrupción por el COVID-19 y su efecto amplificador

La pandemia de COVID-19 provocó una interrupción educativa sin precedentes, particularmente en América Latina y el Caribe, donde se registraron algunos de los cierres escolares más prolongados del



mundo. Millones de estudiantes permanecieron fuera de la educación presencial durante más de un año, debilitando su vínculo con la escuela y aumentando el riesgo de abandono, especialmente entre estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables (Seusan & Maradiegue, 2020; Jaramillo, 2020; UNESCO, 2021). La evidencia muestra que interrupciones prolongadas reducen las tasas de retorno al sistema educativo al erosionar hábitos académicos, el contacto con docentes y las redes escolares que normalmente favorecen la permanencia (Moscoviz & Evans, 2022). Estas dinámicas fueron particularmente severas en contextos con baja conectividad digital y limitaciones para la educación a distancia.

Además, la pandemia intensificó determinantes estructurales de la deserción previamente documentados en la región. Las pérdidas de aprendizaje asociadas al cierre de escuelas aumentaron el riesgo de rezago académico, repetición y abandono (Azevedo et al., 2021; Azevedo et al., 2023), mientras que el deterioro económico incrementó las presiones para que los adolescentes trabajaran o asumieran responsabilidades domésticas (Bracco, Ciaschi & Gasparini, 2025; Lustig, Neidhöfer & Tommasi, 2021). En este sentido, la pandemia no generó nuevos factores de deserción, sino que profundizó desigualdades y mecanismos ya existentes, afectando especialmente a estudiantes de hogares pobres y con trayectorias educativas más frágiles.



2. MEDIDAS PARA COMBATIR LA DESERCIÓN Y EL ABANDONO

La literatura arroja luces sobre la efectividad de las distintas medidas de política en prevenir el abandono escolar. En esta sección se describen los tipos de medidas para combatir la deserción y el resultado del análisis de programas implementados en más de una decena de países. Las medidas de política se agrupan en seis categorías bajo una clasificación propia, según la naturaleza de estas, a saber: 1) Programas de apoyo educativo y socioemocional, 2) Programas de educación alternativa y vinculación laboral, 3) Transferencias de efectivo, 4) Soluciones basadas en datos o sistemas de alerta temprana (SAT), 5) Asistencia financiera y becas, y 6) Otros programas que suelen ser diversos y contexto-específicas (Ej. servicios complementarios a estudiantes para reducir barreras o programas puntuales, de corto plazo, dirigidos a reducir la deserción como reducción de violencia o integración de los padres). Antes, se realiza una panorámica general sobre resultados de intervenciones integrales, es decir, que conjugan la implementación de distintos tipos de medida.

2.1 DESERCIÓN ESCOLAR Y POLÍTICA PÚBLICA

Existen distintas medidas o estrategias para combatir el abandono y la deserción escolar. Enfoques tradicionales clasifican las **medidas según su objetivo**, en tres grupos: prevención, intervención, y compensación o recuperativas (Unión Europea, 2011, Cienfuentes, 2023). Las medidas de prevención e intervención se concentran en estudiantes inscritos en el sistema educativo, pero con alto riesgo de abandonar.

Las medidas de prevención abordan las causas estructurales del abandono mediante acciones como la promoción de la educación inicial, la participación de las familias en la vida escolar, el diseño de modalidades educativas flexibles (Por ejemplo, programas modulares o formaciones técnico-vocacionales) y la creación de vínculos entre la educación y el empleo (Unión Europea, 2011). Mientras que las medidas de intervención se orientan hacia la atención directa de los estudiantes en riesgo, fortaleciendo la calidad educativa con apoyos externos como programas deportivos y artísticos, servicios psicológicos, además de aligerar la carga docente incluyendo asistencia pedagógica y tecnológica para uso en el aula (Unión Europea, 2011).

En contraste, las medidas de compensación buscan ofrecer segundas oportunidades a quienes ya abandonaron la escuela. Lo hacen mediante programas flexibles y el reconocimiento de aprendizajes previos, junto con apoyos sociales, económicos y educativos que faciliten la reintegración escolar (Unión Europea, 2011, Cienfuentes, 2023).

Otras ópticas de análisis consideran las **medidas por tipo o naturaleza**. Freeman y Simonsen (2015) clasifican las intervenciones en seis categorías: Académica, Conductual, De asistencia, De habilidades de estudio, De estructura escolar/organizativa y Otras. Por su parte, Chappell et al. (2015) señalan 10 áreas claves para abordar la deserción o categorías, que incluyen: Apoyo académico; Intervención conductual; Desarrollo profesional y formación laboral; Participación familiar, Salud y bienestar, Desarrollo lector; Mentorías; Ambiente escolar; Aprendizaje basado en servicio comunitario y Aprendizaje basado en el trabajo. Mientras que, Wang et al. (2024) identifican tres categorías: intervenciones académicas, conductuales y combinadas.

En síntesis, no existe una forma única de clasificar las medidas para prevenir la deserción. Las categorizaciones que existen según tipo de medida se solapan entre sí y, a su vez, pueden servir a distintos propósitos (ej. Prevención, intervención, compensación).



2.2 INTERVENCIONES INTEGRALES

La combinación de medidas complementarias para reducir la deserción es un factor clave para su efectividad (Eurydice–Comisión Europea, 2016). En un metaanálisis de 26 estudios sobre medidas para reducir la deserción publicados entre 2010 y 2022, Wang et al. (2024) hallaron que las estrategias con enfoques combinados y las conductuales tuvieron un resultado superior a las medidas académicas. Mientras que Chappell et al. (2015), en un metaanálisis de 30 estudios, concluyen que los programas de prevención del abandono más exitosos incluyen estrategias de involucramiento familiar, intervención conductual y mentorías.

Cuando se evalúan de manera individual, algunas medidas arrojan resultados notoriamente más positivos que otras, siendo los programas académicos los de menor impacto. Wilson y Tanner-Smith (2013), analizan 12 tipos de programas en tres países (Estados Unidos, Canadá y Reino Unido), encontrando que aquellos de servicio comunitario, entrenamiento vocacional, mentoría y consejería, y orientados a preparación universitaria presentaron la mayor diferencia en reducción de la deserción frente a sus respectivos grupos controles. Mientras que los programas de supervisión de la asistencia escolar, programas multiservicio (que englobaban una amplia gama de intervenciones), y servicios académicos complementarios, aunque con resultados positivos, fueron los de menor diferencia frente al grupo control (Wilson y Tanner-Smith, 2013).

2.3 PROGRAMAS DE POLÍTICA Y EVIDENCIA

2.3.1 Programas de apoyo educativo y socioemocional

Estos tienen como objetivo abordar las barreras intrínsecas que enfrentan los estudiantes para aprender de manera exitosa. Entre estas creencias, actitudes, habilidades físicas e intelectuales (TDHA, ansiedad, entre otros), niveles de confianza y motivación, capacidad de regulación emocional, y que

afectan su capacidad para aprender (UNESCO, 2020; Xie et al., 2023). En tal sentido, este tipo de iniciativas es multiforme, pudiendo incluir desde formación remedial, tutorías, escolaridad en jornada extendida, programas de habilidades socioemocionales, mentorías para modelar roles positivos, apoyo psicológico, entre otros (The Glossary of Education Reform, 2013).

La evidencia muestra que las intervenciones de mentoría y desarrollo de habilidades socioemocionales pueden contribuir a reducir la deserción escolar (Wilson & Tanner-Smith, 2013). Un ejemplo es el programa Check & Connect, implementado en Estados Unidos, que combina el monitoreo sistemático de indicadores como asistencia, calificaciones y suspensiones con el acompañamiento de mentores que brindan apoyo personalizado a los estudiantes en coordinación con la escuela, la familia y la comunidad (U.S. Department of Education y WWC, 2015). Dos ensayos controlados aleatorizados encontraron que los estudiantes de noveno grado participantes presentaban una menor probabilidad de abandonar la escuela al final del grado y tras cuatro años de seguimiento, en comparación con el grupo control (Sinclair et al., 1998; Sinclair et al., 2005). Asimismo, Maynard et al. (2014) reportan que el programa se asocia con mejoras en el rendimiento académico y menos derivaciones disciplinarias, aunque sin efectos significativos en la asistencia escolar.

Experiencias en el Sur Global corroboran los resultados positivos de este tipo de programas. En China, Wang et al. (2014) encontraron que la consejería escolar enfocada en el establecimiento de metas y gestión de emociones redujo la deserción en el primer ciclo de secundaria en un 25% y la ansiedad por el aprendizaje en 3 puntos porcentuales durante el primer semestre de implementación del programa. Los efectos se mantuvieron en el largo plazo solo entre los jóvenes con mayor riesgo de abandonar la escuela (adultos y aquellos con amigos desertores) (Wang et al., 2014). Ashraf et al. (2023) evaluaron en Zambia el impacto



de una intervención que enseñó habilidades de negociación a niñas de octavo grado en 41 escuelas de la capital. Tres años después, los participantes tuvieron una probabilidad 4.4 puntos porcentuales mayor ($\approx 10\%$) de estar matriculadas en onceavo grado y un 16% más de asistir a escuelas matutinas de mayor calidad. Los autores atribuyen estos efectos a que las niñas lograron negociar con sus padres una redistribución de las tareas domésticas para priorizar su educación.

2.3.2 Programas de educación alternativa y vinculación laboral

Estos programas ofrecen alternativas educativas flexibles y orientadas a la vida y al trabajo de los jóvenes, con el objetivo de adaptarse a sus necesidades y facilitar su permanencia o reinserción en el sistema educativo. Se caracterizan por currículos abiertos y modalidades diversas que permiten adaptaciones y diversificación de programas según las necesidades e intereses de los estudiantes (Unión Europea, 2011). Algunos formatos en los que se implementan estos programas incluyen: a) currículos modulares, como programas vocacionales o de formación técnica, b) programas de recuperación de créditos a través de aprendizaje acelerado, c) calendarización flexible, tales como cursos a medio tiempo o autodirigidos, d) aprendizaje híbrido, combinando clases en línea y presencial, e) programas puentes, que facilitan la transición entre estadios educativos con apoyos académicos, social y mentoría, incluyendo la reinserción escolar (Cedefop, 2023; National Dropout Prevention Center, 2025; IES, 2008). En la República Dominicana, PREPARA es un ejemplo de estos programas.

La evidencia sugiere que los efectos de los programas de educación flexibles o con la posibilidad de vinculación laboral son primariamente positivos,

surtiendo efectos sobre indicadores de empleo, la deserción escolar y en ocasiones sobre los aprendizajes (Wilson y Tanner-Smith, 2013). Por ejemplo, la iniciativa Job Corps de los Estados Unidos aumentó la obtención de certificados de graduación (GED)¹ en 20 puntos porcentuales y de formación vocacional en 29 pp (Schochet et al., 2008). Además, generó un incremento de 7 pp en las tasas de empleo y una reducción del 16% en las tasas de arresto (Schochet et al., 2008). Asimismo, los participantes registraron un aumento promedio anual de ingresos de US\$1,150 (aprox. 12 %), con efectos sostenidos en largo plazo solo en el grupo de 20 a 24 años. El programa combinaba instrucción académica básica, capacitación profesional en el puesto de trabajo y servicios complementarios como el desarrollo de habilidades sociales y la educación en salud, ofreciendo además enseñanza personalizada, a ritmo individual y mediante herramientas computarizadas, en modalidad residencial proporcionando alojamiento y manutención a los participantes (Schochet et al., 2001; 2008).

El programa Academias Profesionales (Career Academies en inglés), presenta un modelo similar al anterior, pero sin impacto significativo en la deserción en secundaria. Este se concentraba en proveer experiencias de aprendizaje personalizadas en comunidades (Academias) de 150 a 200 estudiantes (Kemple, 2008). En el largo plazo (ocho años posteriores a la graduación), los egresados de la Academia aumentaron sus ingresos mensuales en un 11% y eran más propensos a trabajar más horas (Kemple, 2008). El programa no condujo a un incremento en la obtención de diplomas de bachillerato, pero tampoco la perjudicó, presentando niveles similares que el grupo control (Kemple, 2008).

Sin embargo, debilidades en la implementación pueden limitar la efectividad de las intervenciones

¹ El GED o Certificado de Desarrollo General es una acreditación que avala que los jóvenes tienen las competencias equivalentes a un nivel secundario concluido. Para obtenerle se requiere aprobar un examen.



contra la deserción. Vehkasalo (2020) encontró que un programa nacional en Finlandia (2011–2014) para reducir el abandono en la educación vocacional no tuvo efectos significativos en las tasas de finalización ni de deserción. El autor atribuye estos resultados a dificultades para identificar beneficiarios, a la aplicación heterogénea del programa y a su coincidencia con otras reformas educativas.

2.3.3 Transferencias de efectivo

En el área educativa, estas consisten en la entrega de aportes monetarios a los estudiantes o sus tutores, con el objetivo de eliminar barreras financieras que dificulten permanecer en la escuela. Las transferencias pueden ser condicionadas o no condicionadas. Las primeras requieren el cumplimiento de ciertas condiciones —como la asistencia escolar o controles de salud— para recibir el beneficio, mientras que las segundas se otorgan a los beneficiarios que cumplen con los criterios de elegibilidad sin exigir requisitos adicionales (Yoshino et al., 2023). En la República Dominicana un programa de transferencia condicionada en el sector educativo es AVANZA, antiguo Bono Escolar Estudiando Progreso (BEEP). Este se otorga a los hogares elegibles², con adolescentes estudiantes de secundaria, bajo condiciones de asistencia escolar. Un programa de transferencia no condicionada es el Incentivo a la Educación Superior (IES), que apoya con un aporte económico mensual a jóvenes cursando estudios universitarios (ADESS, 2025).

Las transferencias monetarias condicionadas han producido impactos positivos en la asistencia y permanencia escolar, particularmente entre poblaciones vulnerables y rurales. Sin embargo, suelen ser de las medidas menos costo-efectiva cuando se trata de impactar en los aprendizajes (GEAP, 2023).

Tres programas implementados en América Latina evidencian lo anterior. “PROGRESA/Oportunidades” en México persigue reducir el abandono escolar

ofreciendo un subsidio por asistencia a la escuela equivalente a un tercio del salario mínimo (subsidio más alto en secundaria por mayor incidencia de abandono) (Behrman et al., 2019). Con el programa, la matriculación en el nivel secundario fue 8 puntos porcentuales mayor para el primer grado, de 10 puntos porcentuales para el tercer grado y de 5 puntos porcentuales para el tercer grado de secundaria (Behrman et al., 2019). Más aún, simulaciones del efecto de largo plazo sugieren que, si los niños participan entre los 6 y 14 años, su escolaridad incrementaría en promedio 0.7 años y la proporción de estudiantes asistiendo al primer ciclo de secundaria incrementaría en 21% (Behrman et al., 2005).

En Colombia, “Familias en Acción” aumentó la probabilidad de graduarse de la escuela entre entre 8% y 16%, con resultados más marcados en comunidades indígenas y rurales (Báez y Camacho, 2011). El programa no presentó efectos significativos sobre el rendimiento académico (Báez y Camacho, 2011). De manera similar, en Brasil, el programa “Bolsa Família” redujo la probabilidad de deserción escolar entre 33% y 57%, siendo el efecto mayor en familias de menos ingresos (de Lima y do Prado, 2013). Este programa otorgaba transferencias de efectivo a familias en situación de pobreza para motivar la asistencia escolar, cuyo monto oscilaba entre los R\$15 y R\$95 (US\$7-45) por familia al mes (Lindert et al., 2007). Adicionalmente, el programa redujo la probabilidad de repitencia en 11% (Oliveira y Soares, 2013). Aunque su efecto en el rendimiento en lenguaje y matemática fue menor y heterogéneo por región (Marx, 2023).

2.3.4 Soluciones basadas en datos o sistemas de alerta temprana (SAT)

A través del monitoreo continuo de datos, estas soluciones permiten identificar a estudiantes en riesgo de desertar, permitiendo realizar intervenciones que lo prevengan (Perusia y Cardini,

² Aquellos hogares que se encuentran por debajo de la línea de pobreza.



2021). Los SAT están enlazados con los sistemas de información escolar y se basan en el estudio de distintos factores o variables que han demostrado estar relacionados con el abandono - tales como el ausentismo, bajo rendimiento, antecedentes sociales, entre otros – permitiendo intervenir oportunamente a los estudiantes a través de apoyos dirigidos (Perusia y Cardini, 2021).

La Estrategia Nacional para la Transición Exitosa (ENTRE), implementada por el Ministerio de Educación en Guatemala como modalidad piloto en 4,000 escuelas, constituye una experiencia costo-efectiva en reducir la deserción. El programa contaba con tres tipos de tratamiento: 1) Proporción de lista de estudiantes en riesgo de deserción, 2) Entrenamiento en estrategias para reducir la deserción, y 3) Intervenciones conductuales (*Behavioral nudges* en inglés), consistentes en cinco recordatorios mensuales enviados a los directores de escuelas con el objetivo de que prioricen y actúen para reducir la deserción escolar (Haimovich et al, 2021). El programa redujo el abandono escolar entre 1.3 y 3 puntos porcentuales (del 3.6% hasta cerca de un 8% en escuelas con implementación completa), con mayores efectos entre estudiantes de mayor riesgo, varones y alumnos de escuelas primarias grandes (Haimovich et al., 2021). Además, presentó un costo inferior a 3 dólares por estudiante al aprovechar recursos gubernamentales existentes, lo que lo convierte en una intervención costo-efectiva y potencialmente escalable.

Otro caso exitoso de implementación de sistemas de alerta temprana es el Modelo Serbio para la Prevención del Abandono (MPA). Este contó con tres componentes: 1) un sistema de alerta temprana, combinado con planes individuales de intervención para la prevención del abandono; 2) actividades relacionadas con la participación de los padres en la vida escolar, el apoyo entre pares y la enseñanza remedial modernizada y 3) desarrollo de capacidades para facilitar la implementación exitosa de los otros dos componentes (Čekić et al, 2017). La evaluación del

modelo demostró mejoras en la reducción de la tasa de abandono escolar, el ausentismo y la repitencia. El modelo redujo el abandono escolar en 66%, así como la repitencia y el ausentismo en secundarias vocacionales en 23% y 30%, respectivamente; sin embargo, las mejoras en el rendimiento académico solo se observaron en el nivel primario (Jovanović et al., 2016).

En América Latina, la implementación amplia de SAT es relativamente nueva y tomó auge post-pandemia. Un reto para que los SAT surtan mayor provecho en la reducción de la deserción es contar con sistemas de información escolar actualizados y que esta información generada puede traducirse en acción (UNESCO, 2022). Para que los SAT sean eficaces, la información sobre riesgos de deserción debe ser accesible y práctica para los docentes y directores de centros, y que las escuelas cuenten con suficiente capacitación, orientación y recursos para responder a los riesgos identificados (UNESCO, 2022).

En la República Dominicana, bajo el Programa de Ingreso Oportuno, Permanencia y Vuelta a la Escuela se está desarrollando un componente de SAT (módulo predictivo del abandono) a ser implementado a partir del año escolar 2026-2027. Este programa también cuenta con un componente de retención escolar, donde se desarrollarán iniciativas enfocadas en facilitar la transición del Primer Ciclo a las modalidades del nivel secundario, tales como programas de nivelación de los aprendizajes (MINERD, 2025).

2.3.5 Asistencia financiera y becas

Existen distintas modalidades en las que estos apoyos se pueden entregar, desde becas estudiantiles, exenciones de tasas o pagos específicos, subsidios de transporte, préstamos educativos a tasas preferentes, estipendios para manutención, entre otros. Un ejemplo de estas medidas es el programa de Préstamos Federales de los Estados Unidos, que combina el uso de subsidios y tasas inferiores a



las privadas para facilitar el acceso a la educación universitaria. Por su parte, el “Ungdomskort”³ de Dinamarca y el “OMNY Card”⁴ de la ciudad de Nueva York en los Estados Unidos, son ejemplos de subsidio de transporte, ofreciendo descuentos en las tarifas de la red de transporte nacional a estudiantes.

El programa “Liceo para Todos”, implementado en Chile entre 2000 y 2010, es uno de estos. Este incluía tres componentes: 1) Entrega de becas a jóvenes de escasos recursos equivalente a US\$200 anuales, 2) Implementación de estrategias pedagógicas y de nivelación académica, y 3) desarrollo de planes para reducir la deserción de cada liceo (UNESCO, 2005). La iniciativa logró una disminución del 25% en la repitencia y mayores beneficios en los grupos de menor edad (menos de 19 años) (González y Donoso, 2008). Además, los estudiantes con notas más bajas mejoraron su desempeño en matemáticas y lenguas (UNESCO, 2005). La efectividad del programa se potenció al combinar la beca con otras medidas de apoyo, como asistencia material (alimentación, vestimenta, útiles), atención psicosocial y refuerzo pedagógico, siendo más exitoso en los liceos que ofrecían estos acompañamientos (UNESCO, 2005).

La Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE), implementada en 2008 por la JUNAEB en Chile, otorga un aporte anual (US\$245 aproximadamente) de libre uso a estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad matriculados en centros municipales o subvencionados (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2025). Los datos administrativos muestran mejoras en la permanencia escolar, con tasas que aumentaron de 85.6% en 2015 a 92% en 2017, y alcanzaron 93% de continuidad en 2018, superando la meta programada. No obstante, el programa no contó con una evaluación de impacto que permitiera

aislar el efecto causal de la beca sobre la deserción (DIPRES, 2018a; 2018b).

Una debilidad que suele limitar la efectividad de este tipo de programas son errores de focalización. Los mecanismos de selección no siempre garantizan que los estudiantes más necesitados sean los beneficiarios de las becas. Liceo para Todos implementó mejoras en distintas etapas del programa las cuales se vieron reflejadas en crecientes tasas de retención en el programa año a año (González y Donoso, 2008). Sin embargo, la estrategia de selección de beneficiarios del programa BARE resultó en que casos críticos de deserción quedaran fuera.

2.3.6 Otros programas

Estas medidas complementan los programas orientados a reducir la deserción a través de servicios y apoyos dirigidos. Por un lado, pueden ser apoyos orientados a reducir las barreras académicas que enfrentan los estudiantes. Entre estas se incluyen el suministro de útiles escolares, hasta la dotación de transporte, chequeos de salud, alimentación escolar, entre otros (UNESCO, UNICEF & WFP, 2023). El Sistema Nacional de Transporte Estudiantil (TRAJE) y los programas de Salud Escolar, Utilería Escolar, Alimentación Escolar y Servicios Sociales gestionados por el Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil (INABIE), son algunos de los servicios complementarios disponibles para los estudiantes preuniversitarios en la República Dominicana.

Por otro lado, pueden ser medidas de corto plazo consistentes en el uso de mecanismos no convencionales, como por ejemplo programas que hagan sentir a los estudiantes más seguros en zonas de violencia, el uso de herramientas tecnológicas

³ Pase que provee un descuento de transporte diario para los estudiantes 16 a 19 años de edad matriculados en programas de tiempo completo, vocacionales o de educación superior, aprobados por el Sistema de Becas y Préstamos para Estudiantes Daneses (Statens Uddannelsesstøtte en danés) (DAHES, 2025).

⁴ Tarjeta que ofrece hasta 4 viajes gratuitos a los estudiantes preuniversitarios en el sistema de transporte administrado por la Autoridad Metropolitana de Transporte (MTA). Las tarjetas son distribuidas por las escuelas (MTA, 2025).



para monitorear el desempeño escolar, aportar información a los padres sobre los beneficios de permanecer en la escuela, entre otros servicios (GEEAP, 2023).

Un estudio que compila medidas costo-efectivas para mejorar los aprendizajes, destaca tres tipos de medidas con efectos positivos sobre la deserción escolar. La primera aborda las barreras informativas respecto a los beneficios de estudiar. En Chile, Perú, Madagascar, República Dominicana, Pakistán y México, proporcionar información relevante sobre los beneficios económicos y la calidad de la educación mediante mensajes de texto, reuniones de padres o boletines escolares, contribuyó a incrementar la asistencia y el aprendizaje al modificar la percepción sobre la escolarización (GEEAP, 2023).

Un ejemplo local de la implementación de medidas para reducir barreras informativas fue el programa Aprendiendo el Valor de la Educación (AVE). AVE informó a los estudiantes de 8vo grado (2do de secundaria) de escuelas dominicanas sobre los beneficios de culminar la secundaria a través de videos tipo telenovela, complementados con materiales impresos en aula. El diseño experimental demostró que el programa logró reducir la deserción escolar entre 2.5 y 3 puntos porcentuales en un año y mejoró el

rendimiento académico, con incrementos de hasta 0.12 desviaciones estándar en Pruebas Nacionales para estudiantes expuestos a los videos durante dos años (Neilson et al., 2018). La estrategia demostró ser costo-efectiva y escalabra, con un aumento de la desviación estándar en las Pruebas Nacionales implicando una inversión de entre USD 78.5 y USD 124.4 por estudiante, con potencial de reducción de costos hasta USD 30–40 a medida que se amplía la cobertura a nivel nacional (Neilson et al., 2018).

Un segundo tipo de medida se apoya en la tecnología, específicamente en el uso de teléfonos móviles para facilitar el acceso al conocimiento, lo que ha resultado en una mejora de los aprendizajes y a la retención escolar en Brasil (GEEAP, 2023). Por último, un tercer tipo de intervención se orienta a reducir la violencia escolar. En El Salvador, un programa extracurricular basado en clubes que ayudan a los jóvenes a controlar la impulsividad y resolver conflictos contribuye a reducir el ausentismo y mejora los aprendizajes en matemáticas y ciencias (GEEAP, 2023). Asimismo, en Perú, un programa gubernamental que promueve la conciencia sobre el acoso escolar o bullying ha logrado disminuir la deserción, aunque sin impactos significativos en los resultados de aprendizaje (GEEAP, 2023).



3. CARACTERIZACIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN REPÚBLICA DOMINICANA: ANÁLISIS DE COHORTES

Con el propósito de dimensionar la magnitud y la dinámica temporal de la deserción escolar en República Dominicana, se implementó un análisis longitudinal de cohortes basado en registros administrativos censales. Para ello, se definió una cohorte *integrada por todos los estudiantes matriculados por primera vez en 1.º de secundaria en el año escolar 2017–2018*, a quienes se les dio seguimiento durante los ocho años posteriores utilizando los registros administrativos del Sistema de Información para la Gestión Educativa (SIGERD) del Ministerio de Educación (MINERD). Aunque la información utilizada es de carácter censal y no requiere inferencia estadística, se incluyen en el Anexo I estadísticas descriptivas de la misma cohorte para el año lectivo 2016–2017 con el fin de contextualizar y contrastar las características con las de la cohorte analizada.

El eje para el seguimiento longitudinal es el identificador único que el MINERD asigna a cada estudiante con fines administrativos. Este identificador permanece constante incluso cuando el estudiante cambia de centro educativo, transita entre modalidades y subsistemas (por ejemplo, del sistema general al de adultos) o se reincorpora al sistema después de un período de inasistencia. Este identificador posibilita reconstruir trayectorias educativas completas, permitiendo observar con precisión eventos de permanencia, promoción, repetición, transferencia y abandono. En ese sentido, la estrategia metodológica se alinea a estudios similares que utilizan datos administrativos longitudinales en el estudio de la deserción escolar

(Adelman et al., 2017; Lamote et al., 2013; Stearns et al., 2007; UNESCO-UIS, 2023).

A partir de este identificador único, y tras aplicar validaciones de consistencia temporal (como correspondencia entre edad y grado) para cada estudiante, se determinó si se encontraba inscrito o no en cada uno de los años escolares entre 2017–2018 y 2024–2025. Con el historial de matrícula se identificó lo siguiente: (a) el último año en que el estudiante fue observado en el sistema, (b) el grado cursado ese año y (c) la condición académica reportada al cierre del período (es decir, promovido, reprobado o abandono intra-anual). Con esa información se clasificaron como desertores a los estudiantes que cumplían simultáneamente con los siguientes criterios:

- I. haber permanecido fuera del sistema al menos dos años consecutivos después de su última matrícula;
- II. no encontrarse reinscritos en el último año de observación (2024–2025); y
- III. última condición registrada no correspondiera a la finalización del nivel secundario (graduación).

Esta definición operacional busca evitar sobreestimaciones por ausencias temporales, rezagos administrativos o interrupciones breves, siguiendo criterios metodológicos utilizados en estudios de supervivencia educativa y análisis de cohortes reales (Singer & Willett, 2003; UNESCO-UIS, 2018).

La clasificación de los estudiantes en desertores y no desertores cumple una doble función analítica (Ver Imagen 1). Primero, permite calcular tasas de deserción específicas de la cohorte y agregarlas a nivel de centro educativo para caracterizar disparidades territoriales e institucionales. Segundo, permite analizar trayectorias individuales y colectivas, distinguiendo patrones de abandono, rezago y culminación según el contexto educativo. Este enfoque no solo describe la magnitud del fenómeno, sino que también identifica segmentos y etapas críticas del proceso educativo



donde se concentra el riesgo de deserción, aportando evidencia valiosa para el diseño de políticas focalizadas de retención y reinserción escolar.

Imagen 1. Ejemplos criterios de clasificación de desertores

	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25	Resultado
Estudiante A	Presente	Presente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Desertor
Estudiante B	Presente	Presente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Presente	No Desertor
Estudiante C	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Graduado	Graduado	Graduado	Graduado
Estudiante D	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	No Desertor

3.1 DESCRIPCIÓN DE LA COHORTE

Esta sección describe las principales características sociodemográficas, territoriales y educativas de la cohorte de estudiantes que ingresó a 1.º de secundaria en el año escolar 2017–2018. Estas descripciones ofrecen un panorama estructural del grupo que constituye la base del análisis longitudinal de trayectorias y contextualiza los patrones de movilidad, permanencia y salida que se examinarán en los capítulos posteriores. La cohorte 2017-18 presenta una composición altamente comparable con las cohortes adyacentes de 2016 y 2018, lo que sugiere una estabilidad en las tendencias nacionales del ingreso a secundaria y permite interpretar sus resultados como representativos del sistema educativo dominicano en ese período.

La cohorte estudiada se distribuye casi equitativamente entre hombres y mujeres, y está conformada predominantemente por estudiantes de nacionalidad dominicana, con una presencia minoritaria pero consistente de estudiantes haitianos y de otras nacionalidades (Tabla 1). Las regionales 15 (Santo Domingo) y 10 (Distrito Nacional) concentran, en conjunto, un ter-

cio de la matrícula de la cohorte estudiada, reflejando la densidad poblacional del Gran Santo Domingo. En contraste, las regionales rurales y fronterizas presentan una menor participación relativa, lo que tradicionalmente ha generado mayores desafíos institucionales para proveer infraestructura escolar, dotación docente y apoyo socioeconómico de manera eficiente. Esta heterogeneidad territorial configura escenarios educativos diferenciados que influyen en la estabilidad escolar y en la evolución de las trayectorias estudiantiles.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes inscritos en primero del nivel secundario, según Regional Educativa. Cohorte 2017-2018.

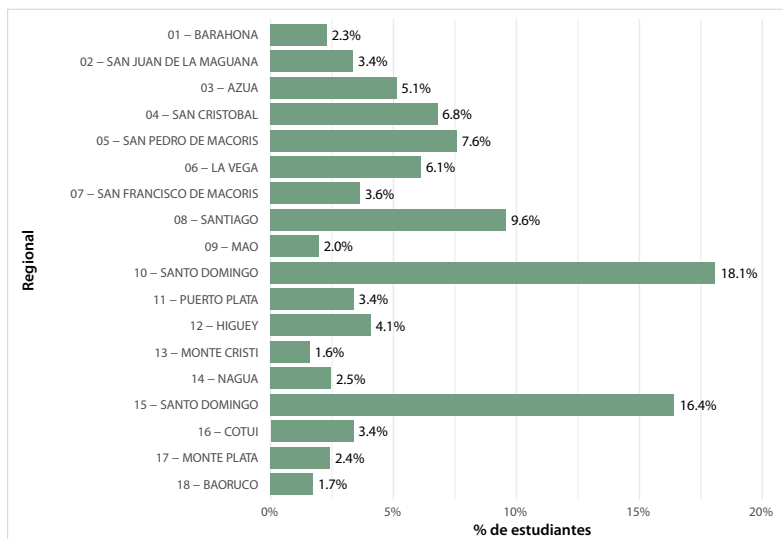




Tabla 1. Características generales de la cohorte de 1ro. de secundaria en 2017-18, en comparación a cohortes 2016-17 y 2018-19⁵

Indicador	Cohorte 2016-17	Cohorte 2017-18	Cohorte 2018-19
Total Estudiantes	166,662	162,522	159,122
Condición de Edad Inicial			
Con Sobreedad	9.9	9.1	7.9
Sin Sobreedad	90.1	90.9	92.1
Condición Académica Inicial			
Reprobrado	5.9	4.0	5.9
Promovido	92.5	94.1	92.2
Abandono	1.6	1.8	1.9
Nacionalidad			
Dominicana	97.4	97.2	96.6
Haitiana	1.7	1.9	2.3
Otra	0.9	0.9	1.1
Sexo			
Femenino	48.3	49.1	49.2
Masculino	51.7	50.9	50.8
Zona			
Rural	16.4	16.6	17.0
Urbana	83.6	83.4	83.0
Sector			
Privado	16.3	16.1	16.3
Público	82.9	83.2	83.0
Semi-Oficial	0.8	0.7	0.7
Tanda			
Jornada Escolar Extendida	38.9	44.9	48.2
Matutina	37.9	35.2	33.8
Vespertina	23.2	19.9	17.9

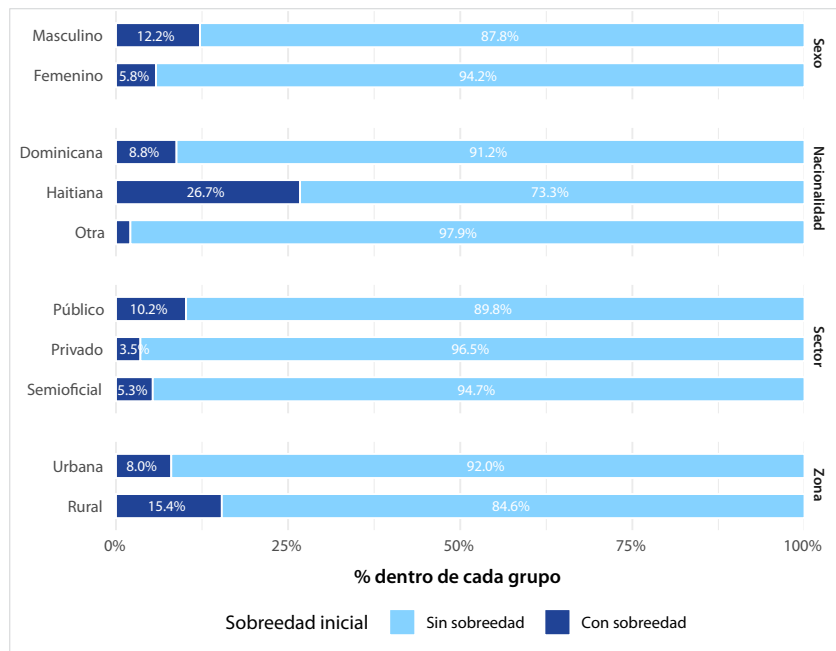
En términos de rendimiento académico inicial, aproximadamente un 4% de los estudiantes de la cohorte reprueba 1.º de secundaria, mientras que entre 1.6% y 1.8% registra un abandono intra-anual para este grado. Aunque la gran mayoría promueve al grado siguiente, estos resultados sugieren que desde el primer año existe un grupo que enfrenta dificultades para adaptarse a las nuevas exigencias del nivel secundario.

⁵ Los estudiantes "Sin sobreedad" incluyen aquellos que tienen 1 o 2 años de rezago y aquellos que tienen precocidad. El 73% de los estudiantes de la cohorte se encuentran en edad teórica o tienen 1 año de rezago.



La mayoría de los estudiantes inicia la secundaria sin sobreedad, con más del 90% siendo clasificados como sin sobreedad y cerca de un 9% ingresando con sobreedad.⁶ Esta proporción es relativamente estable entre cohortes adyacentes a la estudiada y constituye un indicador fundamental para el análisis, dado que la edad de ingreso condiciona de manera importante la trayectoria posterior. Entre los varones, el 12.2% inicia con sobreedad, más del doble que las mujeres (5.8%) (Gráfico 2).

Gráfico 2. Sobreedad al inicio del seguimiento según Sexo, Nacionalidad, Sector y Zona del centro al que asistía el primer año de seguimiento.



La brecha en sobreedad por nacionalidad es aún más pronunciada. Mientras que un 8.8% de los estudiantes dominicanos presenta sobreedad al inicio de la secundaria, la proporción asciende a 26.7% entre los haitianos, una diferencia de 18 puntos porcentuales. Asimismo, la sobreedad inicial en zonas rurales (15.4%) casi duplica la de las zonas urbanas (8.0%) (Gráfico 2). También se observan contrastes sustantivos por sector educativo: 10.2% de los estudiantes del sector público comienza con sobreedad, frente a 5.3% en los centros semioficiales y apenas 3.5% en los privados.

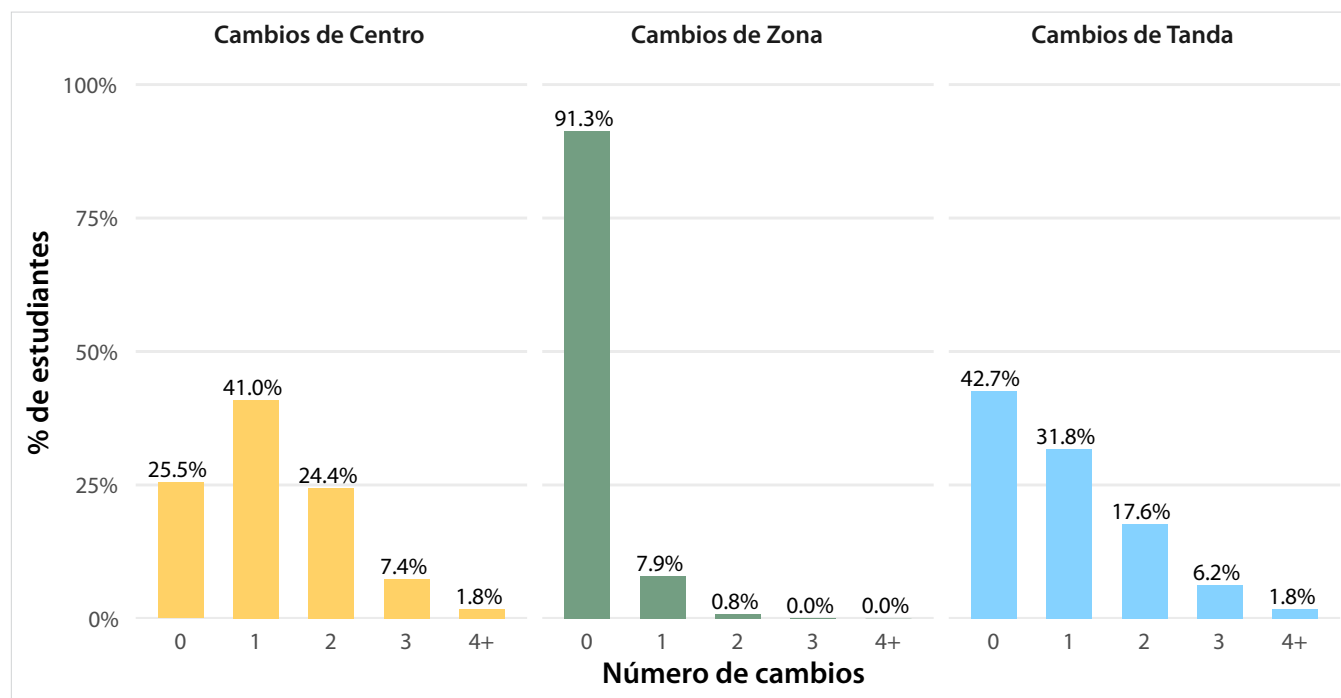
En conjunto, estas diferencias muestran que las desventajas estructurales que condicionan el desempeño y la asistencia escolar están presentes desde el primer año de secundaria.

⁶ Para los fines de este estudio se considera con sobreedad a todo estudiante que tiene más de dos años por encima de la edad teórica para el grado que cursa. La edad teórica para primero de secundaria son 12 años. Esta definición coincide con las estadísticas oficiales del MINERD.



A lo largo de su paso por la secundaria, los estudiantes experimentan diferentes niveles de permanencia institucional. El Gráfico 3 presenta la distribución de la cohorte según el total de cambios de centro, de zona educativa y de tanda que ocurren a lo largo de la trayectoria de los estudiantes. Del total de estudiantes de la cohorte, un 5% aparece registrado en el sistema sólo durante el primer año, sin continuar en grados posteriores, lo que pudiera sugerir factores de riesgo de deserción acumulados desde la educación primaria.

Gráfico 3. Cambios de centro, zona y tanda



Nota: Excluye estudiantes que sólo estuvieron presentes el primer año de seguimiento

Un 74.5% de la cohorte cambia de centro al menos una vez, y alrededor de un tercio lo hace en dos o más ocasiones, sugiriendo niveles elevados de movilidad institucional (Gráfico 3). Los cambios de zona, aunque menos frecuentes, afectan aproximadamente al 9% de los estudiantes y suelen vincularse a procesos de movilidad residencial y vulnerabilidades económicas o familiares. Asimismo, el 31.8% de la cohorte cambia de tanda una vez, el 17.6% dos veces, el 6.2% tres veces y el 1.8% cuatro o más veces. Este patrón puede responder tanto a la redistribución de cupos escolares, como a la necesidad de compatibilizar la vida escolar con responsabilidades laborales o domésticas. En conjunto, estos indicadores muestran que una proporción significativa de estudiantes transita por la secundaria en contextos de discontinuidad

institucional que tienen el potencial de afectar su permanencia y rendimiento.

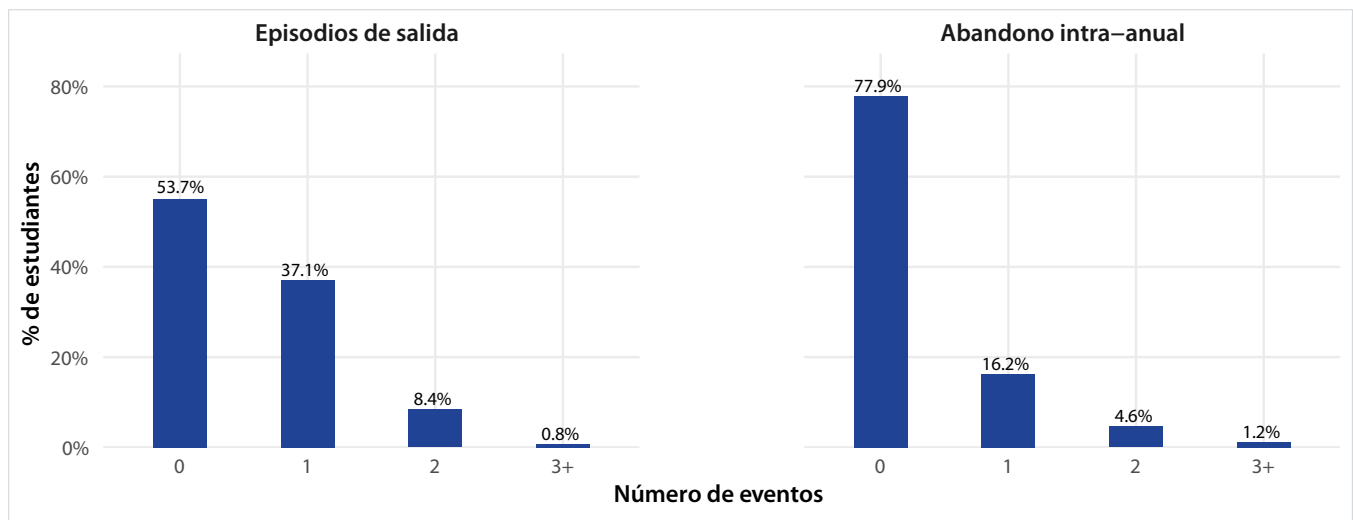
Dado el papel central que desempeña la sobreedad en la configuración del riesgo de deserción, resulta fundamental examinar los factores que contribuyen a su acumulación a lo largo de la trayectoria educativa. Entre estos se encuentran las inscripciones tardías al nivel primario, los episodios de repitencia (en primaria y secundaria) y las interrupciones temporales en la trayectoria escolar. Para los fines de este estudio, y considerando que se trata de secundaria, estas situaciones se miden utilizando dos categorías: (1) **abandono intraanual**, que ocurre cuando un estudiante inicia un año escolar pero no lo concluye, dejando de asistir antes de completar el ciclo lectivo; y (2) **episodios de salida**, definidos



como la ausencia de un estudiante durante un año escolar completo después de haber estado inscrito el año anterior, independientemente de si retorna o no al sistema en el futuro. Es decir, en un abandono intra-anual, los estudiantes se inscriben en el año escolar, pero no lo concluyen, mientras que en los episodios de salida, los estudiantes ni siquiera se inscriben en el año escolar.

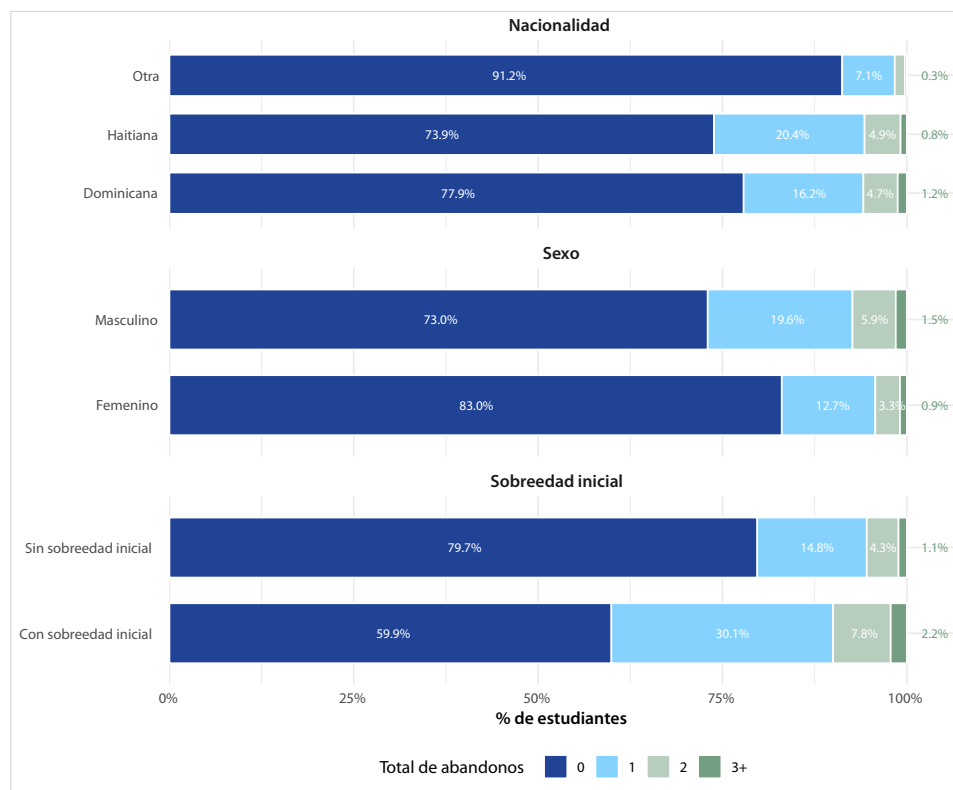
Los abandonos intra-anales y las repitencias obligan al estudiante a cursar nuevamente el grado no completado, lo que también incrementa su sobreedad. De manera similar, tras un episodio de salida, el estudiante puede reingresar al sistema educativo al año siguiente ya sea en el mismo grado —si en su último año inscrito había reprobado o abandonado— o en el grado siguiente si había sido promovido. No obstante, en ambos casos estos episodios generan rezagos y aumentan la sobreedad. En conjunto, estos procesos contribuyen a la formación de trayectorias educativas inestables que elevan sustantivamente el rezago y el riesgo de deserción.

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes según número de episodios de salida y abandono intra-anual. Cohorte 2017-18



El análisis de los abandonos muestra que aunque la mayoría de los estudiantes mantiene una trayectoria continua, una proporción significativa experimenta interrupciones. El 77.9% de la cohorte no registra abandonos, mientras que 22.1% sí abandona al menos una vez: 16.2% en una ocasión, 4.6% dos veces y 1.2% tres o más (Gráfico 4). Los hombres muestran mayores proporciones de abandono que las mujeres (73% frente a 83% sin abandonos), y los estudiantes haitianos presentan los niveles más altos de interrupciones: solo 73.9% no abandona, mientras 20.4% lo hace una vez y casi 6% dos o más. Sin embargo, la brecha más profunda aparece según la edad de ingreso. Entre quienes comienzan sin sobreedad, 79.7% no registra abandonos, pero entre los estudiantes con sobreedad esta proporción cae a 59.9%, y casi 10% acumula múltiples episodios (Gráfico 5).

Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes según número total de abandonos, por nacionalidad, sexo y sobreedad inicial. Cohorte 2017-18

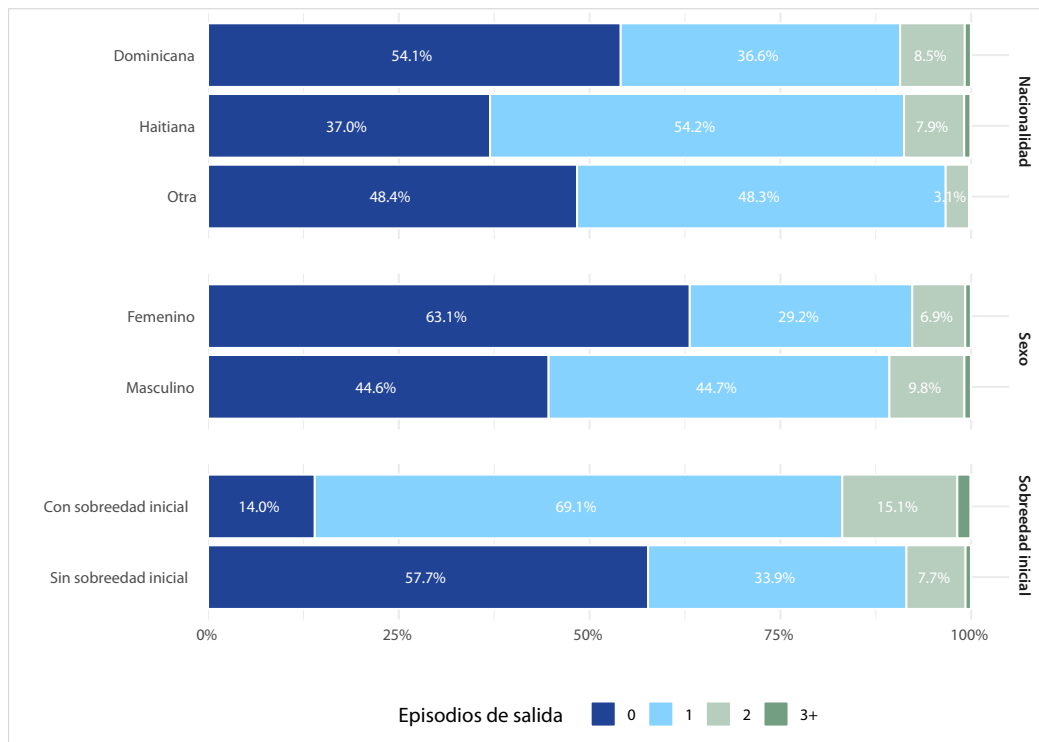


El análisis de los episodios de salida del sistema educativo permite observar patrones de desconexión más concretos, pues implican que el estudiante no se inscribió al inicio del año escolar y que por al menos un año escolar completo no asistió a clases. Bajo esta definición, cerca de la mitad de los estudiantes (46.3%) de la cohorte experimentó al menos un año fuera del sistema antes de graduarse, lo que evidencia que la trayectoria escolar de muchos adolescentes incluye interrupciones temporales, reincorporaciones y ciclos de discontinuidad. El



Gráfico 6 muestra que los estudiantes haitianos presentan las trayectorias más inestables: solo 37.0% de ellos permanece de manera ininterrumpida en el sistema, mientras que más del 7% experimenta dos o más episodios de salida. Entre los estudiantes dominicanos, en cambio, 54% no registra episodios de salida y la proporción con múltiples interrupciones es considerablemente menor. Las diferencias por sexo también son importantes, con un 63.1% de las mujeres que asiste a la secundaria sin interrupciones, comparado a un 44.6% de los hombres.

Gráfico 6. Episodios de salida por nacionalidad, sexo y sobreedad inicial.



Sin embargo, las diferencias más marcadas se observan al analizar la sobreedad al momento de ingresar a secundaria. Entre quienes ingresan a secundaria con más de dos años de rezago, solo 14.0% mantiene una trayectoria continua, comparado con 57.7% de quienes inician sin sobreedad. Además, 15.1% de los estudiantes con sobreedad experimenta cuatro episodios de salida, una proporción más aproximadamente el doble de la observada entre quienes no tienen sobreedad (7.7%). Estos resultados son consistentes con la literatura examinada para el presente estudio, y confirman que la sobreedad

opera como un marcador temprano de vulnerabilidad persistente y estructura trayectorias caracterizadas por una mayor desconexión temporal e inestabilidad escolar.

3.2 DESERCIÓN ESCOLAR

3.2.1 Perfil de los estudiantes que desertan

Del total de la cohorte estudiada de 162,522 adolescentes, 52,925 fueron clasificados como desertores. Este grupo presenta características generales similares a los del resto de la población estudiantil. La mayoría de los estudiantes que



desertan se encuentran en regiones urbanas densamente pobladas. Por ejemplo, la Regional 10 (Santo Domingo Este) registra la mayor proporción con 15.1%, seguida por la Regional 15 (Santo Domingo Norte) con 13.3%. Casi 87% de los estudiantes que desertan proviene del sector público, un 12% de los desertores procede de centros privados, y apenas un 1.3% de instituciones semioficiales. En cuanto a la tanda en que se encontraban al momento de desertar, la mayor parte estaba inscrita en jornada extendida (48.4%), seguida por las tandas matutina (23.1%) y vespertina (15.0%). Estas diferencias, sin embargo, son un reflejo de la distribución de la matrícula a nivel nacional en consonancia con la densidad poblacional de estas regionales y características estructurales del sistema educativo.

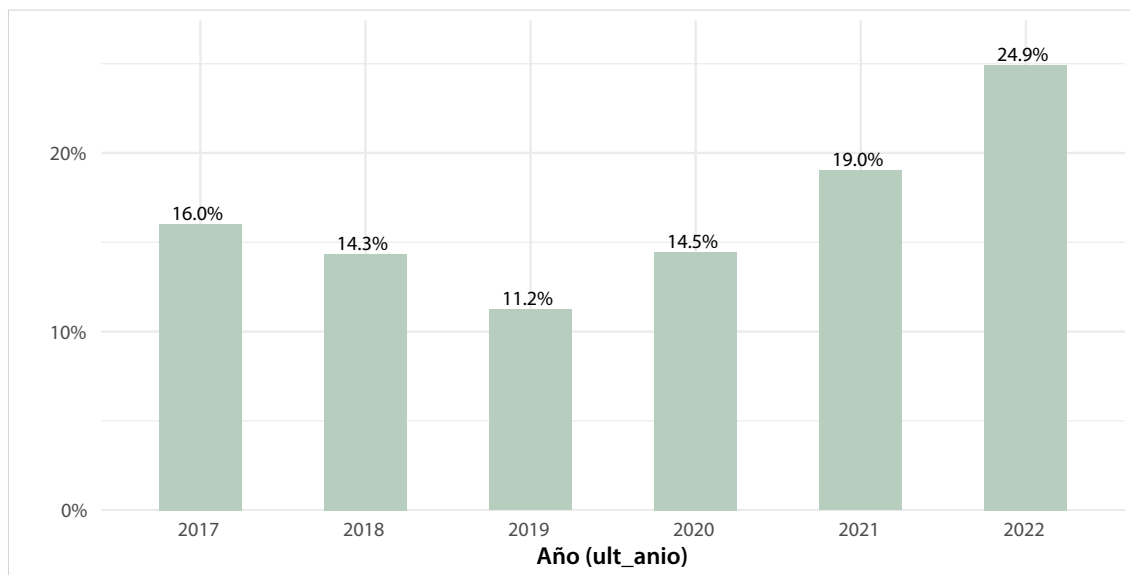
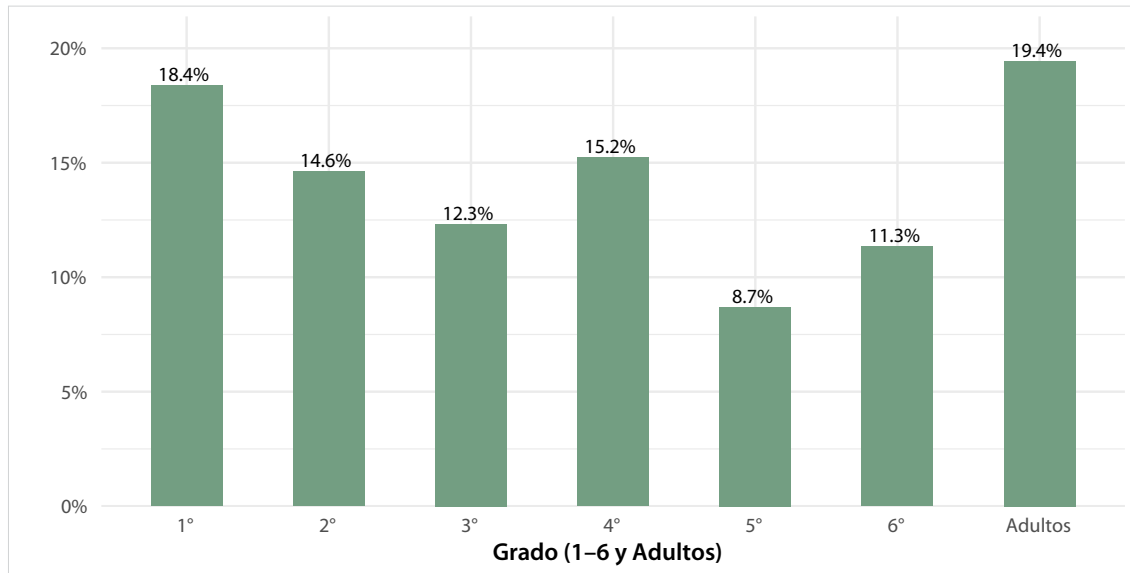
La condición académica al desertar aporta información adicional sobre los mecanismos que desencadenan la salida. El 23.0% de los desertores había reprobado el año al momento de dejar la escuela, y un 31.8% había abandonado el año escolar sin concluirlo. Es decir, que el restante 45.2% de los estudiantes había sido promovido al momento de abandonar la escuela. Esto sugiere que la prevalencia de trayectorias marcadas por interrupciones abruptas

que pueden no estar vinculadas necesariamente a los logros académicos del año en el que se abandona la escuela, sino a factores económicos, familiares, institucionales o académicos de largo plazo.

En cuanto al grado en el que se encontraba matriculado al momento de desertar, el 18.4% asistía a 1.º de secundaria, que continúa siendo la transición crítica entre primaria y secundaria, 15.2% asistía a 4.º y 19.4% al nivel medio del subsistema de educación de Adultos . Si se analiza el año calendario en el que ocurrieron estas deserciones, se observa un descenso gradual entre 2017 y 2019, seguido de un incremento durante los años posteriores a la pandemia. El 24.9% de los estudiantes que desertaron en la cohorte lo hicieron en 2022, lo que sugiere que los efectos rezagados de las interrupciones escolares y las tensiones socioeconómicas asociadas al período pandémico pudieron haber tenido un impacto significativo sobre la continuidad educativa para esta cohorte. De igual forma, la reinserción a formatos presenciales luego de haber estado fuera de las aulas por períodos prolongados no fue posible para muchos estudiantes.



Gráfico 7. ¿Cuándo desertan los estudiantes? Porcentaje de estudiantes desertores, según último grado y año cursado.



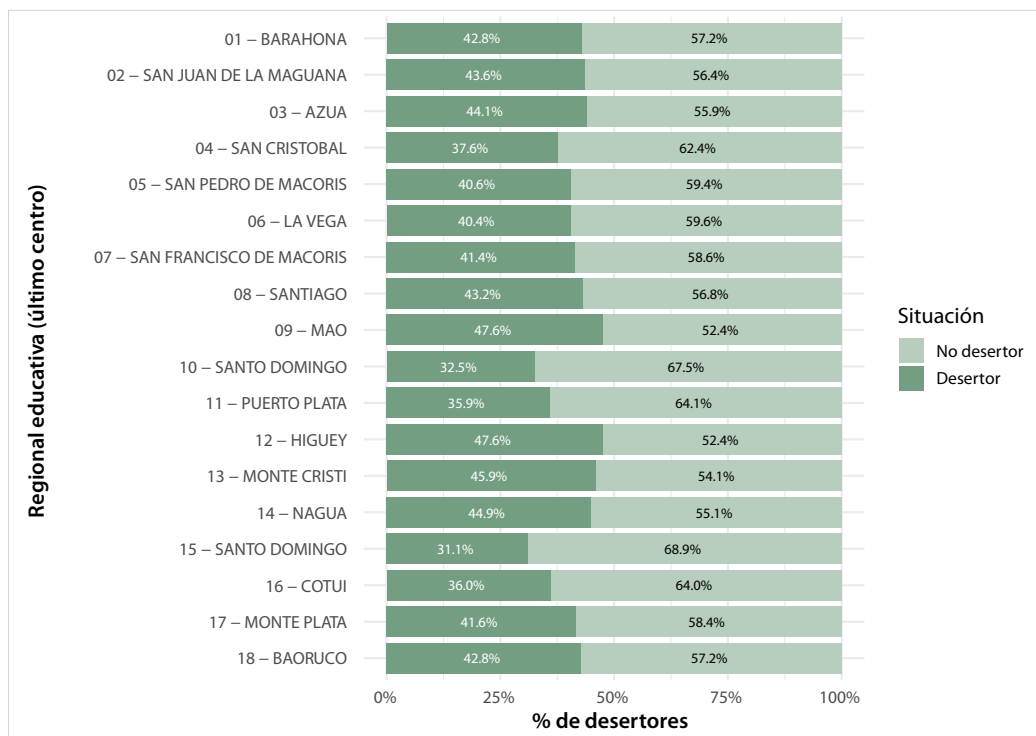
Nota: Los estudiantes que abandonaron la escuela en 2023 o 2024, no pueden ser clasificados como desertores, pues el seguimiento no alcanza para atribuir el criterio de 2 años consecutivos fuera del sistema.



3.2.2 Tasas de deserción

Al final del seguimiento, el 32.5% de los estudiantes de la cohorte había sido clasificado como desertor. Las tasas calculadas sugieren una importante heterogeneidad territorial en los niveles de deserción, que oscilan entre aproximadamente 31% y 48%. Las regionales de Santo Domingo registran las menores tasas de deserción (31%–33%). En contraste, regionales como Mao, Higüey y Monte Cristi presentan proporciones de deserción cercanas al 50%, lo que sugiere mayores niveles de vulnerabilidad educativa (Gráfico 8). Estas diferencias sugieren que la deserción responde tanto a dinámicas locales como a desigualdades estructurales en acceso, movilidad y oferta educativa.

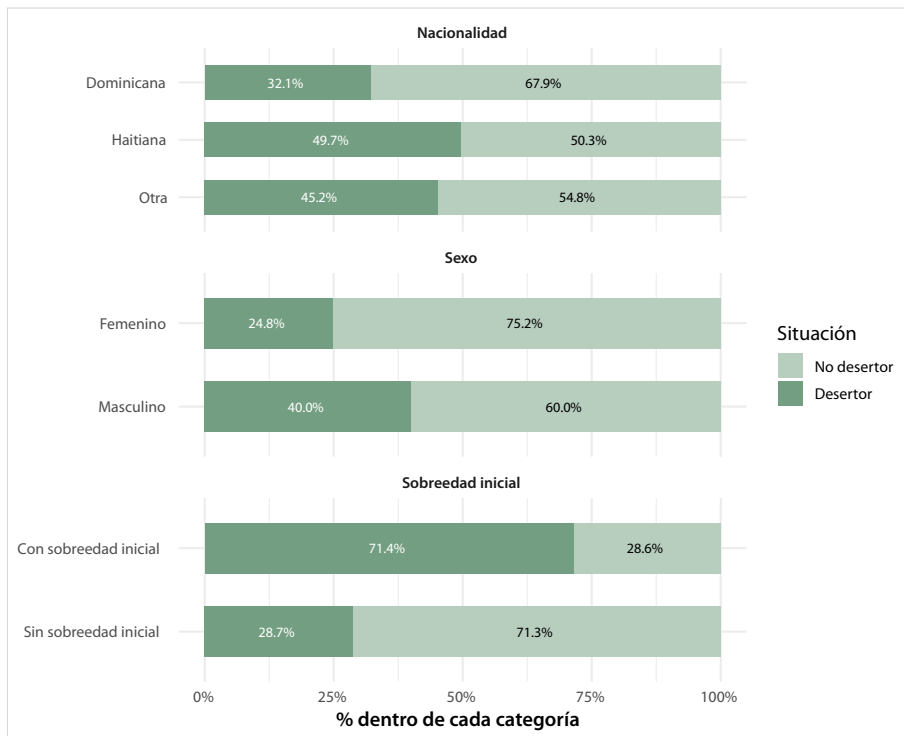
Gráfico 8. Tasa de deserción calculada según regional educativa.





Las tasas de deserción varían considerablemente según características demográficas y condiciones iniciales de los estudiantes. La tasa de deserción calculada para estudiantes de nacionalidad haitiana (49.7%) es aproximadamente 17 puntos porcentuales mayor a la registrada entre estudiantes dominicanos (32.1%) y supera la del grupo de “otras nacionalidades”. Las diferencias según sexo también son significativas: 40.0% de los hombres desertan, frente a 24.8% de las mujeres (Gráfico 9).

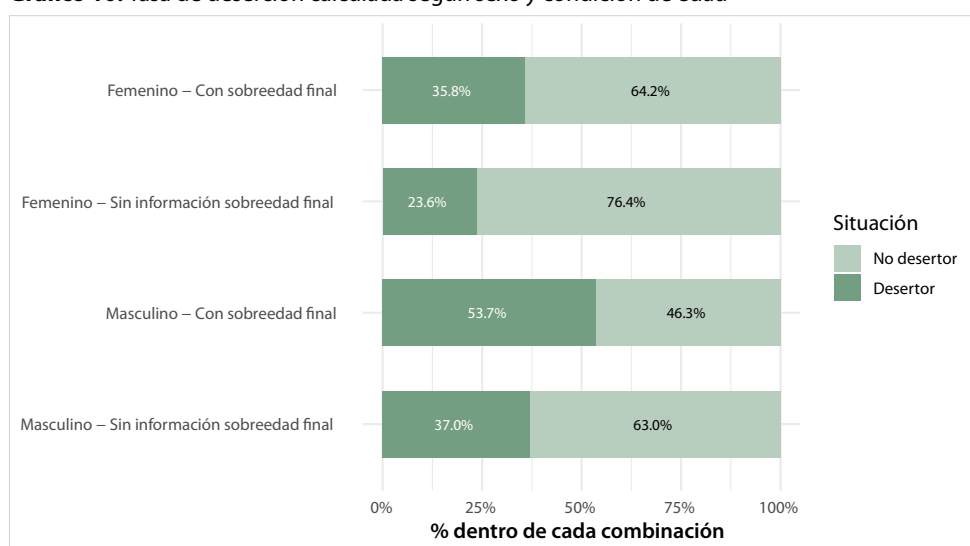
Gráfico 9. Tasa de deserción calculada según características individuales de los estudiantes.





La sobreedad inicial se asocia a tasas más altas de deserción tanto para hombres como para mujeres. Entre las mujeres, la tasa de deserción es de 22.6% para quienes ingresan sin sobreedad y de 60.8% para aquellas que inician secundaria con sobreedad. En el caso de los hombres, la deserción pasa de 35.0% a 76.3%. En términos absolutos, el aumento es ligeramente mayor entre los hombres (+41.3 versus +38.2 puntos porcentuales). Sin embargo, en términos relativos el efecto es más pronunciado entre las mujeres de la cohorte, para quienes la tasa calculada de deserción se multiplica por casi tres, mientras que la de los hombres poco más que se duplica (Gráfico 10).

Gráfico 10. Tasa de deserción calculada según sexo y condición de edad



Las características institucionales del sistema educativo también se asocian con variaciones en las tasas de deserción. Estas son más altas entre estudiantes provenientes del sector público (40.3%) comparados con el sector privado (18.1%) y los estudiantes de zonas rurales presentan tasas de deserción considerablemente más altas (55.1%) que sus pares urbanos (35.3%), reflejando potenciales brechas en acceso, transporte, oportunidades económicas y continuidad educativa.

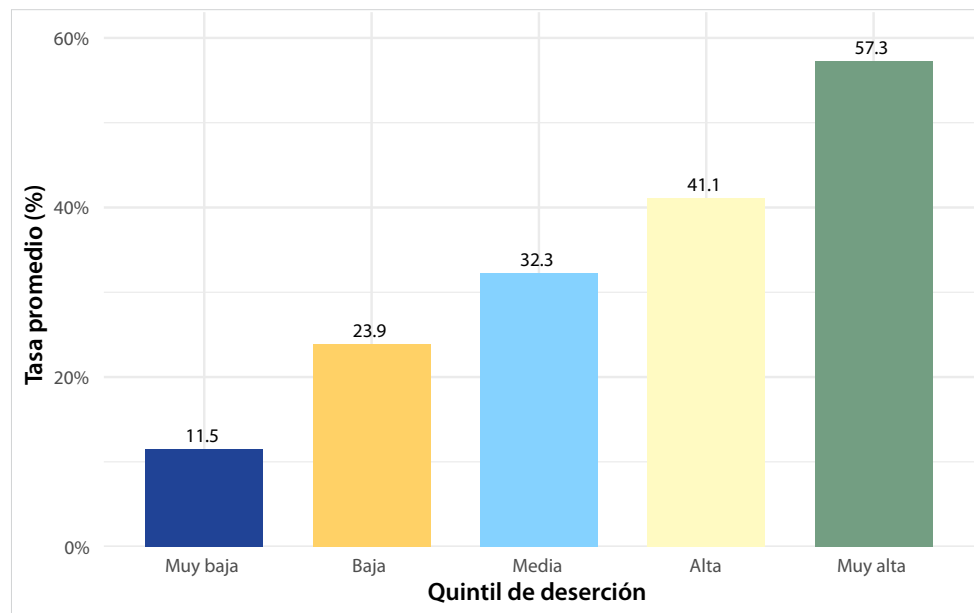




3.2.3 Tasas agregadas a nivel de centro educativo

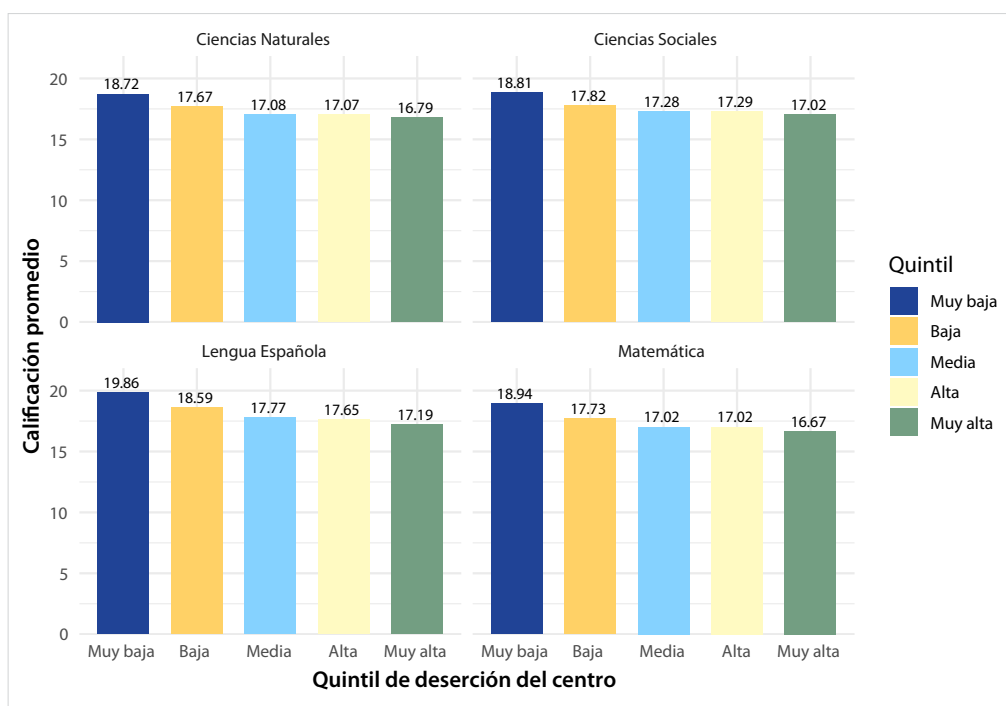
El análisis de la deserción a nivel institucional muestra una marcada heterogeneidad entre centros educativos. Al clasificarlos en quintiles según su tasa de deserción, se observa que los centros del quintil de deserción más bajo (“muy baja”) presentan una tasa promedio de 11.5%, mientras que aquellos en el quintil más alto (“muy alta”) tienen una tasa promedio de 57.3%. Estas diferencias sugieren que la capacidad de los centros para retener a sus estudiantes varía considerablemente, lo que pudiera estar asociada a factores como la gestión escolar, las condiciones pedagógicas, la disponibilidad de recursos y las características del entorno.

Gráfico 11. Tasa promedio de deserción según quintil de deserción. Centros educativos al inicio del seguimiento



El rendimiento académico también se asocia con los niveles de deserción escolar. Se utilizaron los promedios de las Pruebas Nacionales de 2017 como proxy de los niveles de rendimiento académico de los centros. A partir de estos, se evidencia un patrón consistente: los centros con mayores tasas de deserción registran calificaciones sistemáticamente inferiores en todas las áreas evaluadas. En Matemáticas, por ejemplo, el promedio disminuye de 18.9 en los centros con deserción muy baja a 16.7 en aquellos con deserción muy alta (Gráfico 12). Tendencias similares se observan en Lengua Española, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, lo que sugiere una relación persistente entre bajo desempeño académico y mayores tasas de deserción escolar. Aunque las diferencias son muy pequeñas, muestran una tendencia consistente en las cuatro asignaturas evaluadas. Esto pudiera sugerir que los centros con mayores desafíos de retención suelen tener también menor rendimiento.

Gráfico 12. Calificación promedio en pruebas nacionales al inicio del seguimiento, según quintil de deserción del centro educativo. Cohorte 2017-18





La distribución de los niveles de deserción según características institucionales de los centros educativos confirma estas desigualdades. En el percentil de centros con muy baja deserción, se observa que la mayoría de los centros pertenecen al sector privado, con un 59%, en comparación con un 39% del sector público y un 1% del sector semioficial. Asimismo, estos centros se ubican predominantemente en zonas urbanas, que concentran el 84% frente a un 16% en zonas rurales (Gráfico 13). En términos de organización escolar, la mayor parte opera en tanda matutina, con un 69%, seguida a distancia por la tanda extendida (24%) y la vespertina (8%). En conjunto, los centros con menores niveles de deserción se caracterizan por ser mayoritariamente privados, urbanos y con jornadas escolares en la mañana. Estas diferencias reflejan variaciones estructurales en recursos institucionales, composición socioeconómica del estudiantado y capacidad de gestión.

Gráfico 13. Porcentaje de centros educativos por tanda, según quintil de deserción del centro al inicio del seguimiento. Cohorte 2017-18

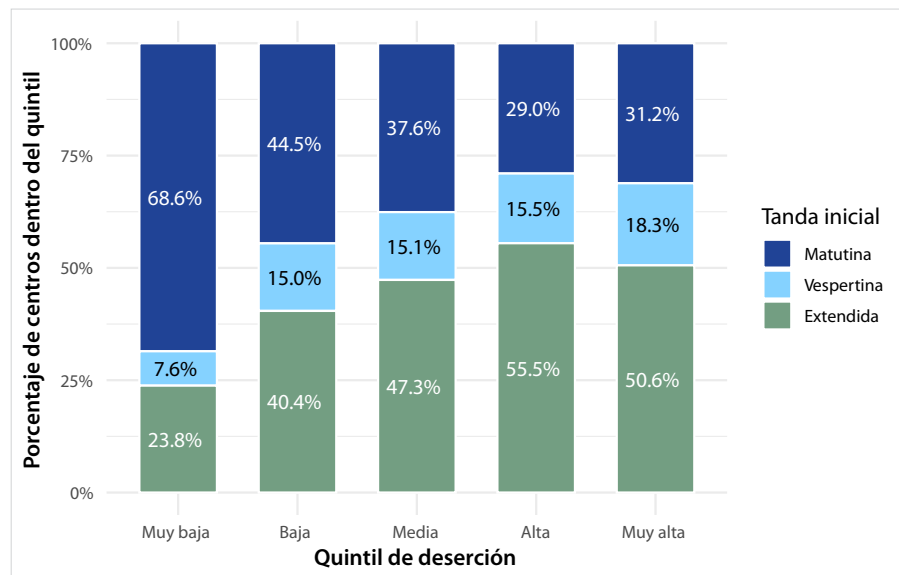
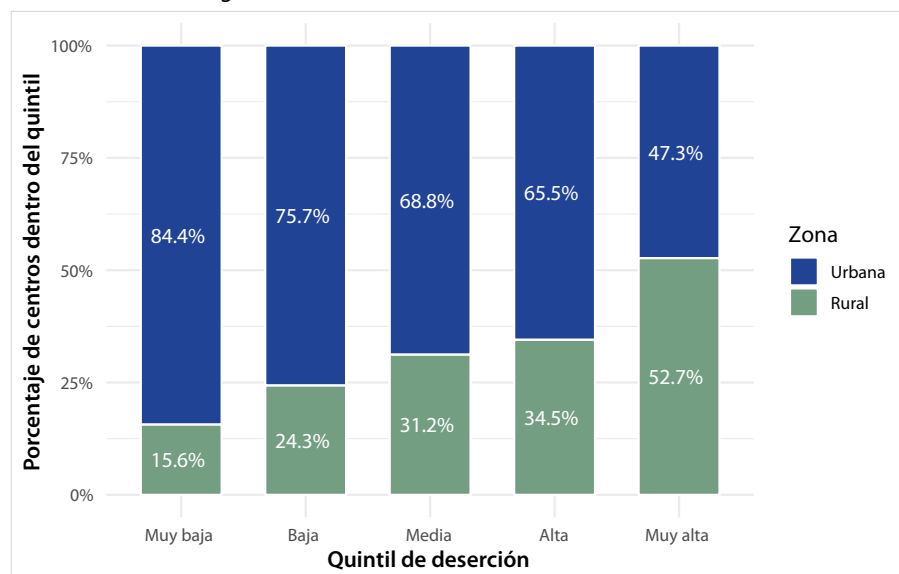


Gráfico 14. Porcentaje de centros educativos por zona, según quintil de deserción del centro al inicio del seguimiento. Cohorte 2017-18





En conjunto, estos resultados muestran que la deserción no es solamente un fenómeno individual, sino también institucional y estructural. Las brechas observadas entre centros, sectores y tandas indican que mejorar las condiciones y capacidades de las instituciones educativas podría contribuir en la reducción de la deserción escolar y en el fortalecimiento de la trayectoria educativa del estudiantado.

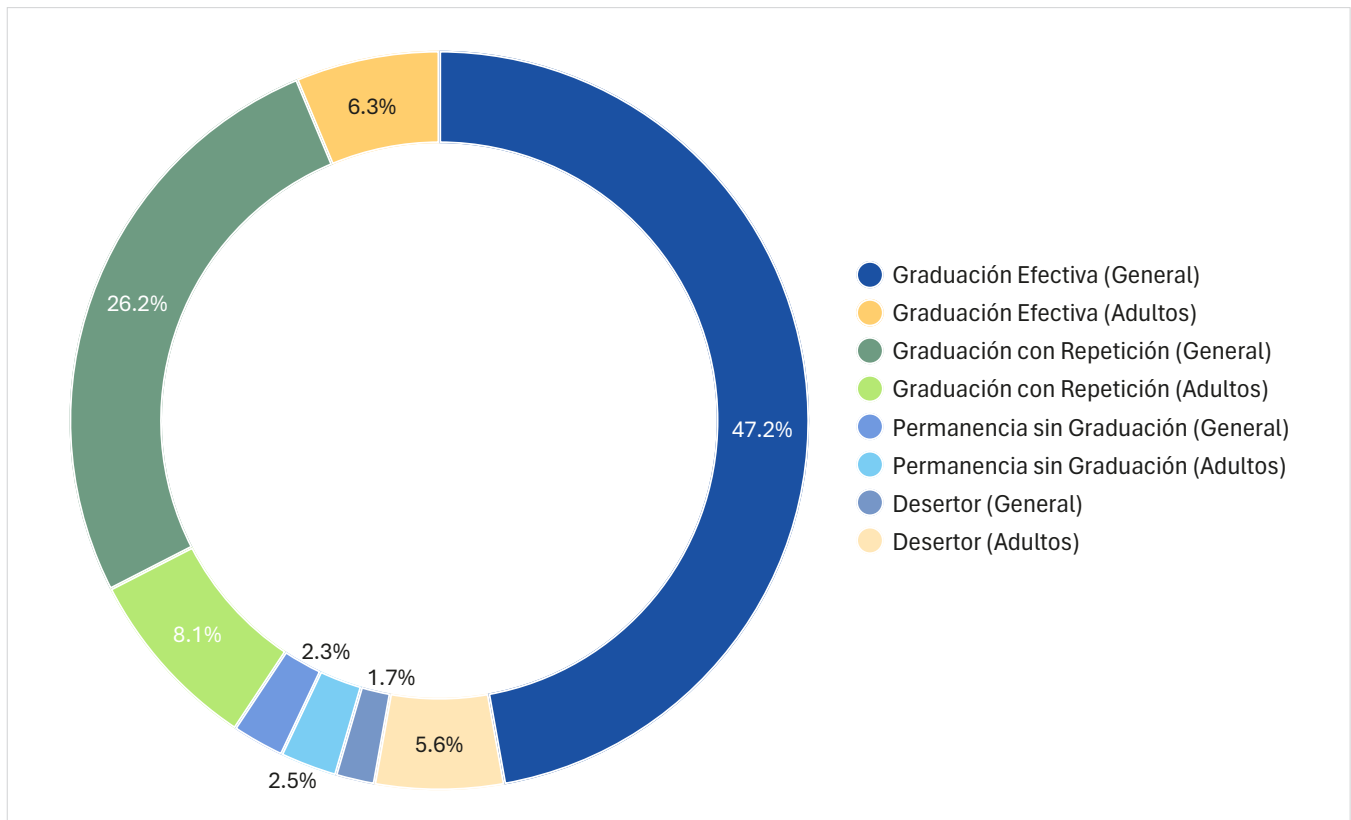
3.3 ANÁLISIS DE TRAYECTORIAS

Para comprender de manera integral los patrones de progresión, interrupción y culminación escolar dentro de la cohorte 2017, se clasificó a cada estudiante según su trayectoria educativa entre 2017 y 2024. Esta clasificación se construyó a partir del registro anual de matrícula, condición académica y sistema (General o Adultos), permitiendo identificar tanto trayectorias lineales, como la graduación en seis años sin repitencias, como las más inestables, marcadas por rezagos, cambios de sistema o episodios de abandono. La lógica de este enfoque reconoce que la deserción no es un evento aislado, sino el resultado de dinámicas acumulativas que se manifiestan en la forma en que los estudiantes transitan por el sistema. Como resultado, los estudiantes fueron clasificados en ocho categorías:

1. *Graduación Efectiva (General)*: Estudiantes que completaron la educación secundaria en seis años desde la primera vez que entraron a secundaria, y se graduaron de un centro del sistema general.
2. *Graduación Efectiva (Adultos)*: Estudiantes que completaron la educación secundaria en seis años desde la primera vez que entraron a secundaria, y se graduaron de un centro del subsistema de educación de adultos.
3. *Graduación con Repetición (General)*: Estudiantes que completaron la educación secundaria en más de seis años desde la primera vez que entraron a secundaria, y se graduaron de un centro del sistema general.
4. *Graduación con Repetición (Adultos)*: Estudiantes que completaron la educación secundaria en más de seis años desde la primera vez que entraron a secundaria, y se graduaron de un centro del subsistema de educación de adultos.
5. *Permanencia sin Graduación (General)*: Estudiantes que aún se encontraban cursando la secundaria en un centro del sistema general al final del seguimiento.
6. *Permanencia sin Graduación (Adultos)*: Estudiantes que aún se encontraban cursando la secundaria en un centro del subsistema de adultos al final del seguimiento.
7. *Desertor (General)*: Estudiantes que cumplen con el criterio de desertor establecido para el estudio, y el último año que estuvieron matriculados asistían a un centro del sistema general.
8. *Desertor (Adultos)*: Estudiantes que cumplen con el criterio de desertor establecido para el estudio, y el último año que estuvieron matriculados asistían a un centro del subsistema de educación de adultos.



Gráfico 15. Distribución de trayectorias educativas de los estudiantes según resultado final y tipo de sistema. Cohorte 2017-18



De acuerdo a esta clasificación de trayectorias se obtiene que un 47.2% de los estudiantes de la cohorte logra graduarse en seis años dentro del sistema general, constituyendo la trayectoria ideal o teórica esperada. Otros grupos más reducidos alcanzan la graduación en seis años pero desde el subsistema de adultos (5.6%), o bien concluyen el nivel con repeticiones, ya sea en el sistema general (1.7%) o en el de adultos (2.5%). Al final del seguimiento, 2.3% de los estudiantes de la cohorte aún se encontraban inscritos en el sistema general, y un 8.1% en el subsistema de educación de adultos. No obstante, una proporción considerable presenta trayectorias incompletas: 26.2% deserta dentro del sistema general, mientras 6.3% lo hace desde el sistema de adultos.

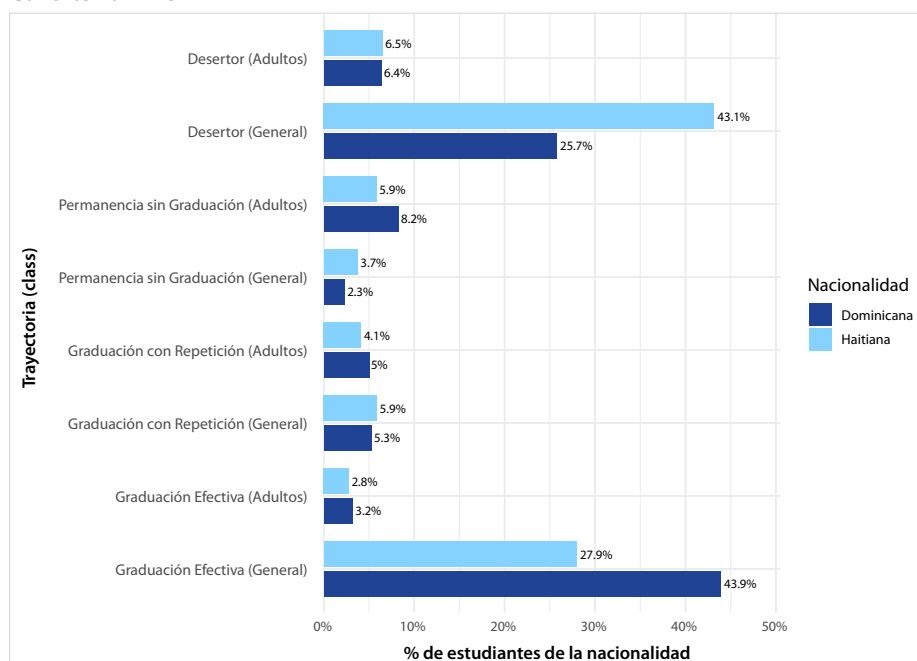


Tabla 2. Distribución de estudiantes (porcentaje y total) según trayectorias educativas, desagregada por sexo y condición de sobreedad inicial. Cohorte 2017-18

Categoría	Total	%	Sexo		Sobreedad	
			Femenino	Masculino	Sin sobreedad	Sin sobreedad
Desertor (Adultos)	10,288	6.3	3.9	8.7	4.8	21.3
Desertor (General)	42,630	26.2	21	31.3	23.9	50.1
Permanencia sin graduación (Adultos)	13,213	8.1	6.7	9.5	7.9	10.7
Permanencia sin graduación (General)	3,738	2.3	1.7	2.9	2.4	1.4
Graduación con Repetición (Adultos)	4,063	2.5	2.8	2.2	2.5	2.9
Graduación con Repetición (General)	2,779	1.7	1.7	1.7	1.8	0.4
Graduación Efectiva (Adultos)	9,166	5.6	5.4	5.9	5.5	6.6
Graduación Efectiva (General)	76,645	47.2	56.9	37.7	51.2	6.5
Total	162,522	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Las diferencias entre subgrupos mantienen el patrón observado en apartados anteriores. La proporción de mujeres que completan la secundaria seis años dentro del sistema general es de 56.9%, casi 19.2 puntos porcentuales más alta que la de los varones. Consistente con esto, la proporción de estudiantes clasificados en la trayectoria de deserción desde el sistema general es considerablemente más alta entre los hombres (31.3%) que entre las mujeres (21.0%) (Tabla 2). En cuanto a la condición de edad, el 51.2% de los estudiantes que ingresan a la secundaria sin sobreedad se gradúa de manera efectiva. Esta proporción cae drásticamente a 6.5%, mientras la deserción asciende a 50.1% (Tabla 2). Resultados similares se observan al desagregar por sector, zona y nacionalidad, donde los estudiantes del sector público, las zonas rurales y la población haitiana presentan trayectorias más propensas a la deserción y al tránsito hacia el subsistema de adultos (Gráficos 16-18).

Gráfico 16. Porcentaje de estudiantes según trayectorias educativas, por nacionalidad. Cohorte 2017-18



Nota: Estudiantes de otras nacionalidades representaban sólo 0.9% de los estudiantes de la cohorte al inicio del seguimiento.



Gráfico 17. Porcentaje de estudiantes según trayectorias educativas, por zona del centro al inicio del seguimiento. Cohorte 2017-18

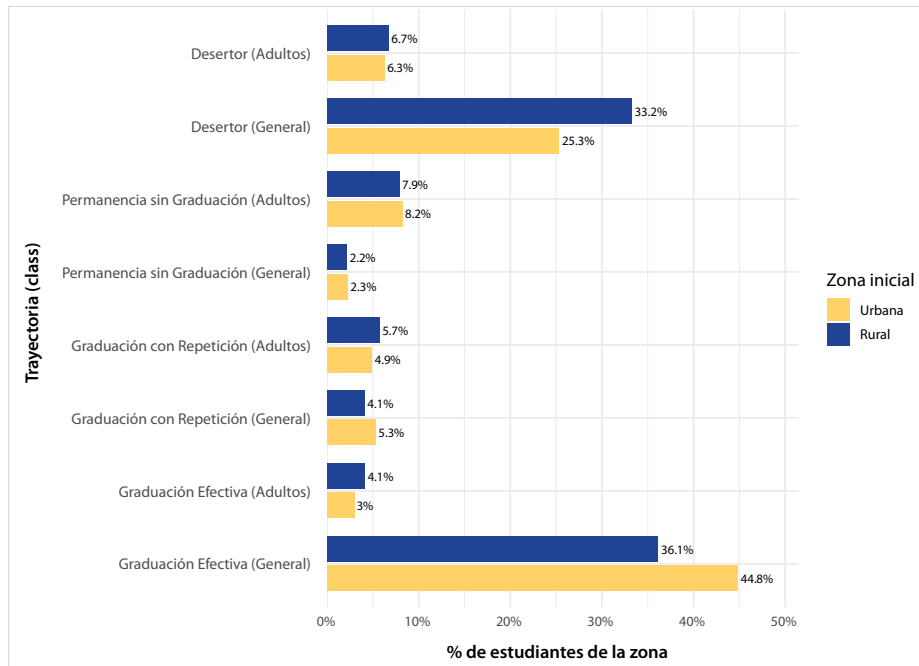
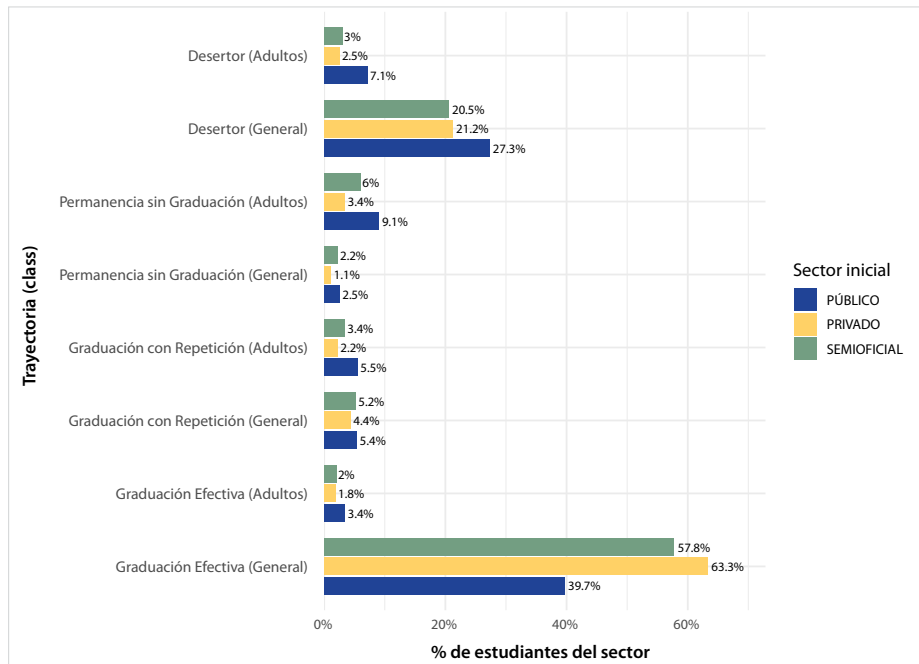


Gráfico 18. Porcentaje de estudiantes según trayectorias educativas, por sector del centro al inicio del seguimiento. Cohorte 2017-18

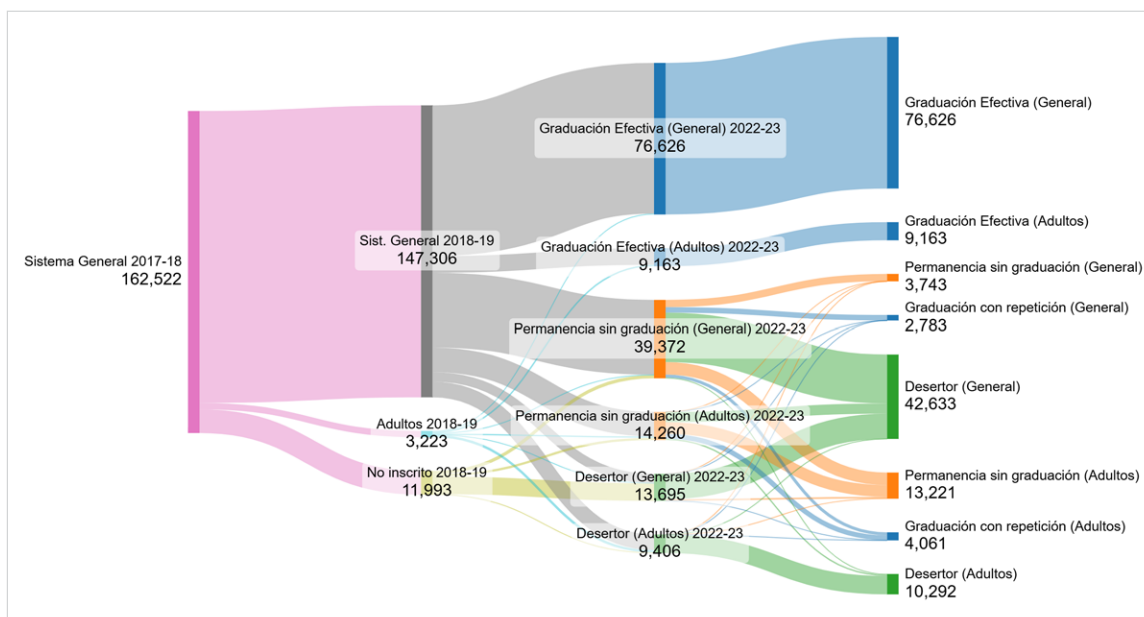


En cuanto a movilidad institucional, los estudiantes que no cambian de centro son quienes registran las tasas más altas de graduación efectiva en seis años (54.1 %), un patrón que probablemente refleja, en parte, que los estudiantes menos vulnerables suelen asistir a centros privados, donde la oferta completa de secundaria se encuentra integrada en una misma institución y las transiciones son menos disruptivas.

Finalmente, la imagen 2 presenta un **resumen general de las trayectorias educativas** de la cohorte 2017, sintetizadas en un diagrama de Sankey. El diagrama de flujos muestra la trayectoria de la cohorte que inicia en el sistema general iniciando en 2017-18 y resalta algunos puntos claves a lo largo del seguimiento. El diagrama permite identificar dinámicas clave en momentos específicos del seguimiento. En particular, destaca que desde el primer año se observa una salida importante del sistema, con un grupo considerable

de estudiantes que no se reinscribe, lo que sugiere que la desvinculación ocurre de forma temprana en la trayectoria. Este grupo concentra al 29.0% de los estudiantes que ingresan a secundaria con sobreedad, lo que apunta a que estos estudiantes llegan a la secundaria en condiciones de mayor vulnerabilidad y enfrentan más rápidamente un punto de quiebre en su permanencia escolar. Asimismo, al comparar el inicio y el final del período, se evidencia una expansión significativa del subsistema de educación de adultos, con sólo 3,223 estudiantes de la cohorte en el primer año de seguimiento comparado con 14,260 en el sexto año. En conjunto, el diagrama sugiere que las trayectorias no solo se diversifican con el tiempo, sino que están marcadas por momentos críticos tempranos y por la acumulación de rezagos que terminan redirigiendo a muchos estudiantes hacia trayectorias educativas distintas.

Imagen 2. Flujo de trayectorias educativas de los estudiantes de la cohorte 2017-2018



Nota: Los "No inscritos" no son desertores, pues estuvieron inscritos el año previo, y por ende no cumplen con el criterio de tener dos años fuera del sistema.



3.3.1 Trayectorias en el segundo ciclo

Con el fin de evaluar si los desenlaces educativos del segundo ciclo de la educación secundaria difieren según la modalidad cursada, se realizó un análisis complementario centrado en un subgrupo específico de la cohorte 2017–2018. Este subgrupo está compuesto por los estudiantes que alcanzaron 4.º de secundaria en el año escolar 2020–2021, es decir, aquellos que lograron completar el primer ciclo del nivel secundario de manera efectiva. A partir del identificador único administrativo, estos estudiantes fueron seguidos durante los cinco años lectivos posteriores, hasta el año lectivo 2024–2025, reconstruyendo sus trayectorias educativas en el segundo ciclo. Para cada estudiante se identificó la modalidad cursada (académica, artes o educación técnico profesional), el sistema de permanencia (general o adultos) y el resultado final observado, clasificando las trayectorias en graduación, permanencia sin culminación o deserción, bajo los mismos criterios operativos definidos para el análisis principal de la cohorte (Ver Imagen 3).

Imagen 3. Ejemplo trayectorias de secundaria.

	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25	Resultado
Estudiante A	Presente 4to. de Secundaria	Presente	Presente	Ausente	Ausente	Desertor
Estudiante B	Presente 4to. de Secundaria	Ausente	Ausente	Presente	Presente	No Desertor
Estudiante C	Presente 4to. de Secundaria	Presente	Graduado	Graduado	Graduado	Graduado

El subgrupo analizado está compuesto por 113,172 estudiantes, de los cuales el 68.8% cursó la modalidad Académica, el 27.2 % la modalidad de Educación Técnico Profesional y el 4.0 % la modalidad de Artes. En términos generales, se trata de una población con bajos niveles de rezago educativo: más del 95 % de los estudiantes se encontraba sin sobreedad al iniciar 4.º de secundaria, con una proporción de sobreedad particularmente reducida en la modalidad técnico profesional (1.6%). La mayoría (60.2%) de los estudiantes de la modalidad técnico-profesional son mujeres, casi todos asisten a centros públicos (94.5 %) y operan en jornada extendida (61.9%). De manera conjunta, estas diferencias refuerzan la idea de que la asignación a modalidad no es aleatoria, sino que refleja perfiles estudiantiles e institucionales diferenciados desde antes de iniciar el ciclo.

Los resultados del seguimiento evidencian que los

estudiantes que cursaron la modalidad de Educación Técnico Profesional presentan la mayor proporción de graduación efectiva dentro del sistema general (71.7%) y la menor tasa de deserción acumulada en el período observado, tanto en el sistema general como en la educación de adultos. En contraste, las modalidades académica y de artes exhiben menores tasas de graduación efectiva (59.0% y 56.0%, respectivamente) y mayores niveles de deserción total, que superan el 18% en ambos casos. Asimismo, en estas dos últimas modalidades se observan más trayectorias que culminan en la educación de adultos, ya sea mediante graduación con o sin repetición o a través de permanencia sin graduación. En conjunto, estos resultados sugieren que la modalidad técnico-profesional se asocia con trayectorias más estables y menores tasas de deserción en el segundo ciclo. Sin embargo, dado el carácter no aleatorio de la



asignación a modalidad, estas diferencias no pueden interpretarse como efectos causales, sino como patrones descriptivos consistentes con procesos de selección y segmentación institucional preexistentes.

Gráfico 19. Trayectorias educativas en el segundo ciclo según modalidad, subgrupo de la cohorte 2017–2018

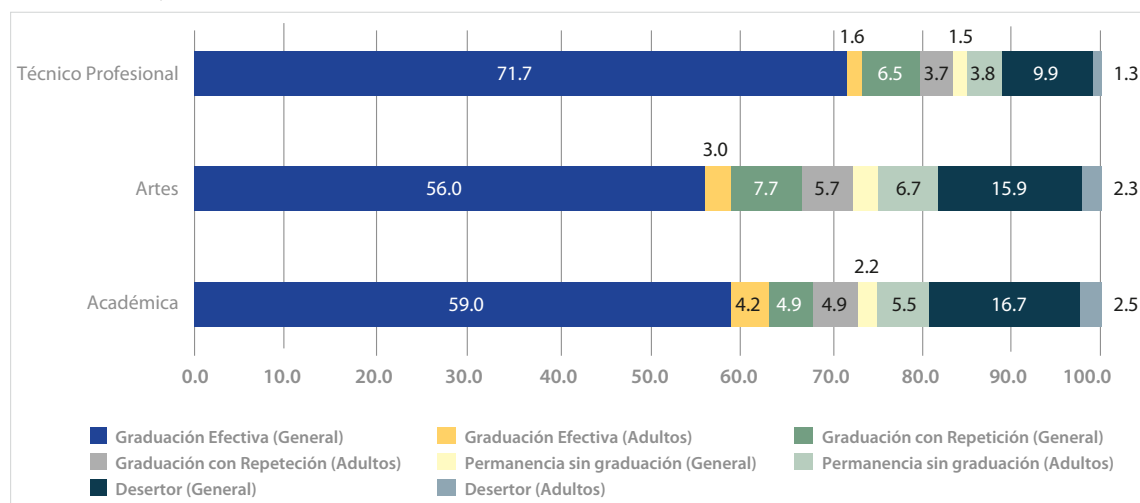
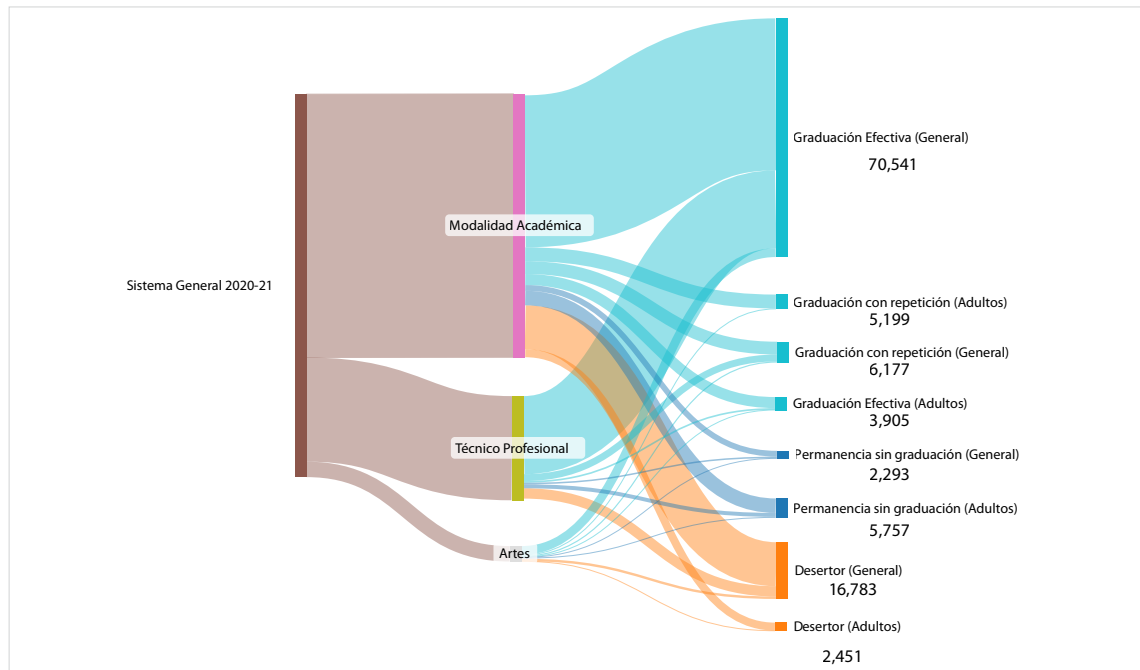


Tabla 3. Trayectorias educativas en el segundo ciclo según modalidad, subgrupo de la cohorte 2017–2018

Trayectorias	Sub-cohorte completa		Académica		Técnico Profesional		Artes	
	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total
Desertor (Adultos)	2.17	2,451	2.5	1,947	1.3	401	2.3	103
Desertor (General)	14.84	16,783	16.7	13,003	9.9	3,060	15.9	720
Permanencia sin graduación (Adultos)	5.09	5,757	5.5	4,282	3.8	1,172	6.7	303
Permanencia sin graduación (General)	2.03	2,293	2.2	1,713	1.5	458	2.7	122
Graduación con Repetición (Adultos)	4.60	5,199	4.9	3,815	3.7	1,126	5.7	258
Graduación con Repetición (General)	5.46	6,177	4.9	3,815	6.5	2,013	7.7	349
Graduación Efectiva (Adultos)	3.45	3,905	4.3	3,270	1.6	499	3.0	136
Graduación Efectiva (General)	62.37	70,541	59.0	45,939	71.7	22,067	56.0	2,535
	100.0	113,106	100.0	77,784	100	30,796	100	4,526



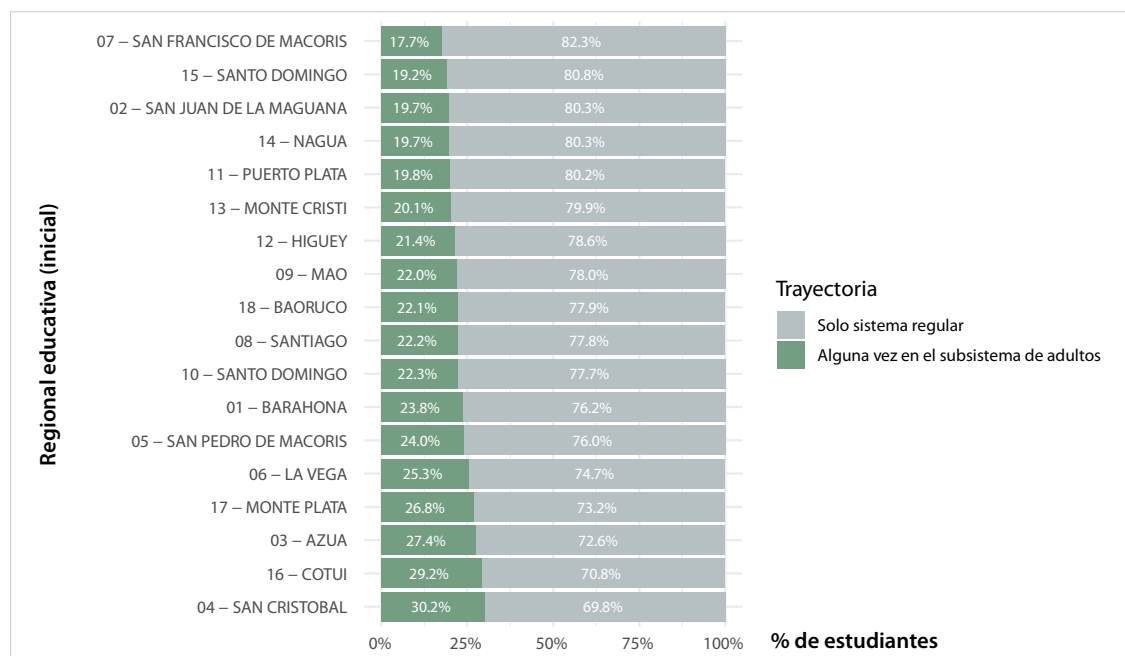
Imagen 4. Flujos de trayectorias educativas en el segundo ciclo por modalidad, subgrupo de la cohorte 2017–2018



3.3.2 Transición a adultos

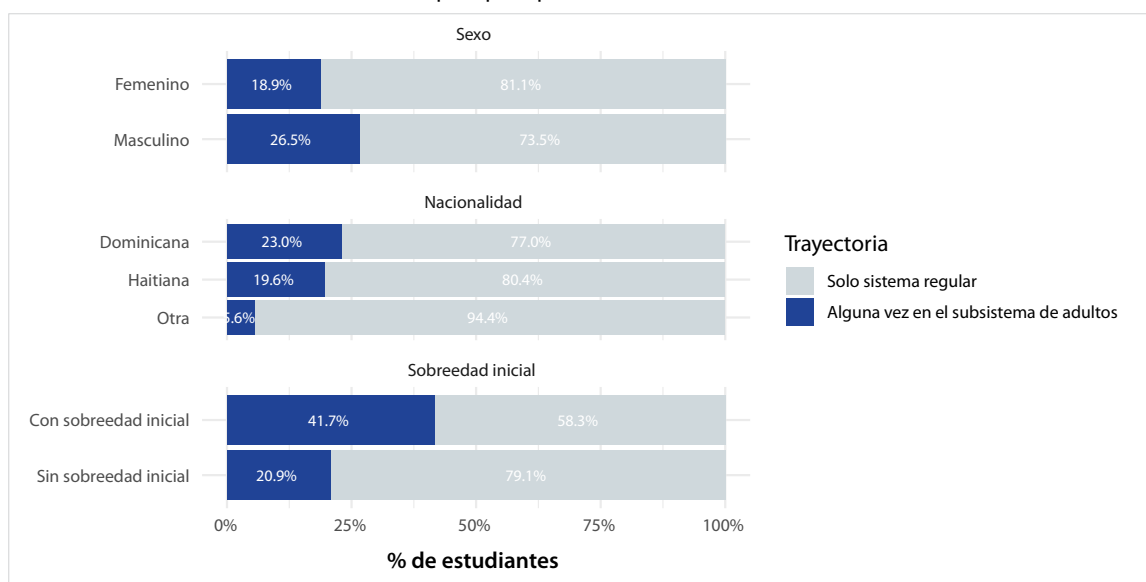
Aunque la mayoría de los estudiantes permanece exclusivamente en el sistema general, un 23% realiza al menos una transición hacia el subsistema de educación de adultos en algún momento de su trayectoria. Este patrón sugiere la presencia de un grupo considerable de alumnos para quienes el sistema general no logra ofrecer condiciones adecuadas de continuidad o recuperación académica.

Gráfico 20. Porcentaje de estudiantes que transiciona alguna vez al subsistema de adultos, por regional educativa inicial. Cohorte 2017-18



La proporción de estudiantes que transiciona al subsistema de adultos de transición varía según la región educativa, oscilando entre 17% y 30%, lo cual sugiere diferencias estructurales en la capacidad de los centros y en las condiciones socioeducativas del territorio (Gráfico 21). Asimismo, los varones presentan una mayor proporción de transición al sistema de adultos (26.5%, frente a 18.9% de las mujeres), mientras que entre los estudiantes con sobreedad inicial la proporción de estos que transiciona es de casi el doble (41.7%, frente a 20.9% entre quienes no tienen sobreedad). Las brechas por nacionalidad también son significativas: alrededor del 23% de los estudiantes dominicanos y 19.6% de los haitianos ingresan alguna vez a adultos, en contraste con proporciones mucho menores en otras nacionalidades (Gráfico 21).

Gráfico 21. Características de estudiantes que optan por el subsistema de educación de adultos



La transición hacia el subsistema de educación de adultos se concentra principalmente en los años intermedios y finales de la trayectoria escolar. El mayor pico se observa en 2022, coincidiendo con el año en que los estudiantes que avanzan sin interrupciones deberían graduarse tras seis años en el sistema y con el regreso a formatos de enseñanza presenciales luego de la pandemia. En ese año, el 28.4% de quienes eventualmente se trasladan al subsistema de adultos lo hace por primera vez, seguido de incrementos relevantes en 2021 y 2023. Desde una perspectiva de progresión académica, es importante destacar que la mayoría de los estudiantes ingresa al subsistema de adultos después de haber completado 4.º (32.4%) o 5.º grado (25.0%) del sistema general.



Gráfico 22. Porcentaje de estudiantes según año escolar de la primera transición del sistema general al subsistema de adultos. Cohorte 2017

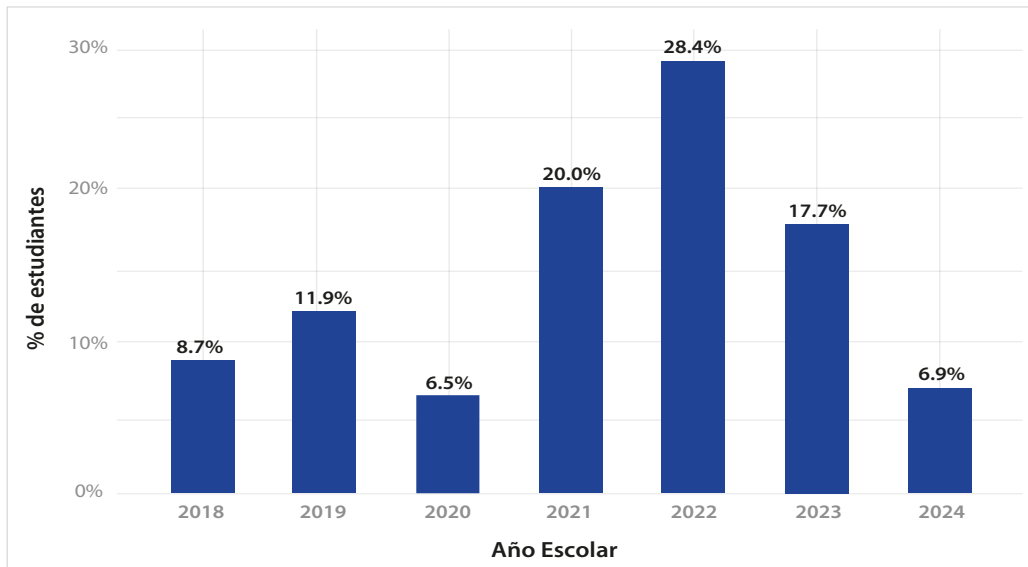
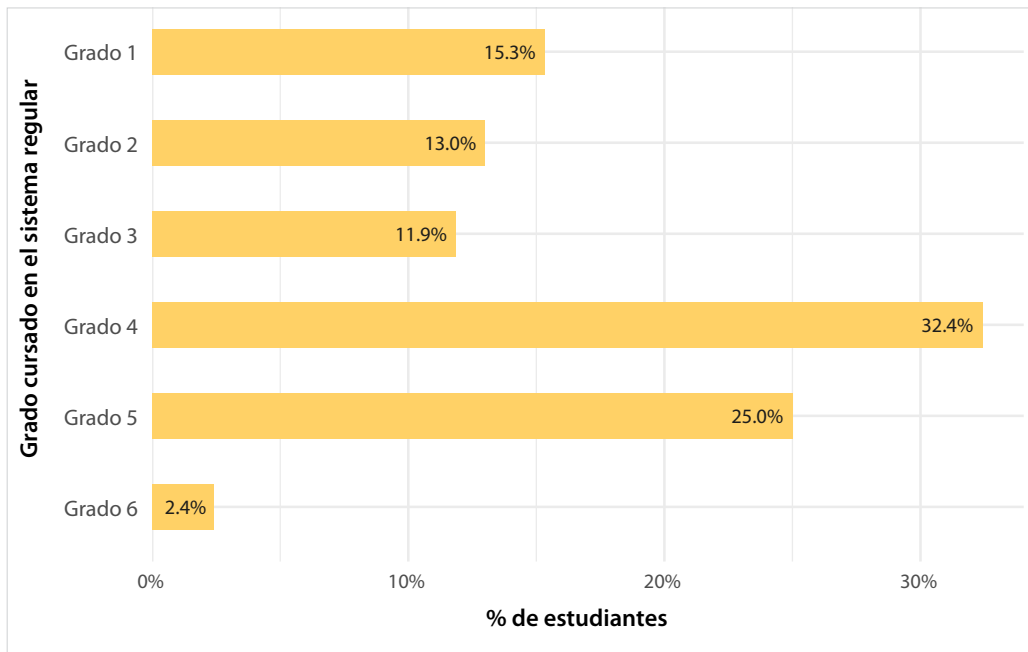


Gráfico 23. Porcentaje de estudiantes según grado cursado al momento de la primera transición del sistema general al subsistema de adultos. Cohorte 2017





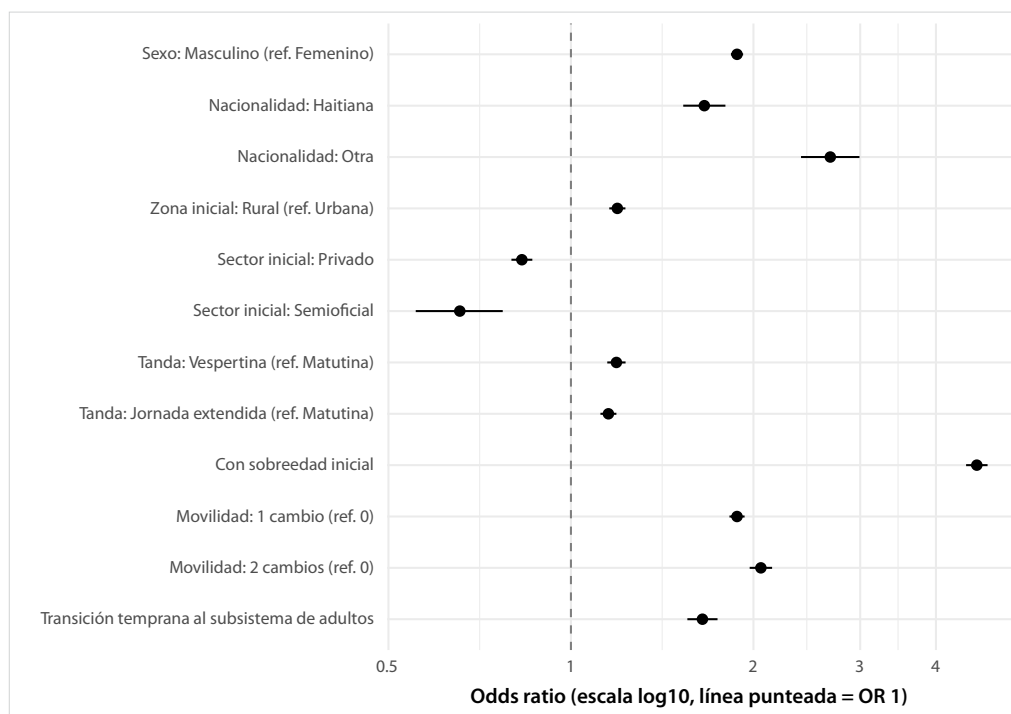
Aunque el subsistema de adultos ofrece una alternativa de continuidad educativa, su efecto sobre la permanencia no es completamente compensatorio. Sólo el 36.4% de los estudiantes que cursan al menos un grado en el subsistema de adultos logra finalmente graduarse, mientras que 27.8% termina desertando y 35.7% permanece activo o inscrito al cierre del periodo de seguimiento. Este patrón sugiere que la transición funciona como un mecanismo parcial de retención, pero no elimina los riesgos acumulados.

En conjunto, la educación de adultos cumple un doble rol dentro del sistema: por un lado, funciona como una vía de reenganche para estudiantes cuya trayectoria regular se vio interrumpida; por otro, refleja la acumulación de vulnerabilidades (sobreedad, rezagos académicos, movilidad escolar y entornos institucionales frágiles) que empujan a una parte de la cohorte hacia este sistema. Aunque el subsistema de adultos ofrece una segunda oportunidad formativa, sus limitaciones estructurales dificultan revertir plenamente las desigualdades que se originan y consolidan en el sistema general desde la primaria.

3.3.3 Modelo predictivo

Con el objetivo de sintetizar factores asociados a la deserción a lo largo de la trayectoria secundaria, se estimó un modelo logístico utilizando la cohorte completa 2017–2018, seguida longitudinalmente durante ocho años. La variable dependiente es a la condición final de deserción definida en el análisis principal, mientras que las variables explicativas incluyen características demográficas iniciales (sexo y nacionalidad), atributos del centro de origen (zona, sector y tanda), indicadores de rezago académico (sobreedad), dinámicas de trayectoria (movilidad entre centros educativos) y eventos tempranos críticos, como la transición al subsistema de educación de adultos en los dos primeros años de seguimiento. Dado el carácter censal de los datos, el propósito del modelo no es realizar inferencias, sino describir asociaciones internas robustas dentro de la cohorte y evaluar la importancia relativa de distintos factores en la predicción de la deserción escolar. Para más detalles sobre este ejercicio ver Apéndice.

Gráfico 24. Factores asociados a la deserción escolar en la cohorte 2017–2018 (modelo logístico).





Los resultados del modelo muestran que los estudiantes con rezago etario presentan odds⁷ de deserción aproximadamente cuatro veces mayores, lo que equivale a un incremento cercano al 300% en las probabilidades de desertar en comparación con aquellos que no tenían sobreedad (OR \approx 4). La movilidad escolar también aparece como un elemento clave de vulnerabilidad: quienes se cambiaron de centro educativo una vez tienen odds de desertar cerca de 1.7 veces mayores, es decir, aproximadamente 70% más altas, en comparación con quienes no registraron cambios (OR \approx 1.7). Mientras que aquellos con dos cambios presentan odds aproximadamente el doble de altas, lo que equivale a un incremento cercano al 100% (OR \approx 2). De manera similar, los estudiantes que transitaron al subsistema de educación de adultos en los primeros dos años de seguimiento exhiben odds de deserción entre 50% y 60% mayores, lo que indi-

ca que esta transición temprana suele contribuir en trayectorias educativas más inestables (OR \approx 1.5–1.6).

Los hombres presentan odds de deserción alrededor del 80% más altas, que las mujeres (OR \approx 1.8), y los estudiantes de nacionalidad haitiana muestran odds cerca del 60% mayores en comparación con los estudiantes dominicanos (OR \approx 1.6). Asimismo, estudiar en centros ubicados en zonas rurales al inicio del seguimiento se asocia con odds de deserción cerca de 30% más altas (OR \approx 1.3), mientras que la asistencia a la tanda vespertina implica odds alrededor de 1.4 veces mayores, equivalentes a un incremento cercano al 40% respecto a la tanda matutina (OR \approx 1.4). En contraste, la jornada extendida presenta una asociación más cercana a la neutralidad, lo que sugiere que su efecto sobre la deserción es limitado una vez que se consideran simultáneamente otros factores de trayectoria y contexto.

⁷La razón de probabilidades (OR) es una medida de la fuerza con la que un evento se asocia con una exposición. La razón de probabilidades (OR) es la razón entre dos conjuntos de probabilidades: la probabilidad de que el evento ocurra en un grupo expuesto frente a la probabilidad de que ocurra en un grupo no expuesto". National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017).



4. PERCEPCIONES DE LOS ACTORES SOBRE LA DESERCIÓN ESCOLAR: ANÁLISIS CUALITATIVO

Esta sección del informe presenta un análisis cualitativo comprensivo de entrevistas en profundidad y grupos focales realizados en la República Dominicana, para este estudio (ver anexo ficha metodológica). El objetivo es identificar patrones, temas emergentes y narrativas clave sobre el fenómeno de la deserción escolar en el nivel secundario, con implicaciones directas para la política educativa nacional.

El análisis aplica técnicas de codificación temática, análisis narrativo y un enfoque cualitativo inductivo con triangulación de fuentes. Las fuentes abarcan perspectivas diversas. Se consultó un total de 80 actores, en formato de grupos focales y entrevistas a profundidad. Los siguientes grupos fueron consultados: 1) estudiantes activos en centros educativos considerados de alto riesgo; 2) jóvenes desertores; 3) estudiantes en la modalidad PREPARA; 4) docentes y directores de centros educativos; 5) funcionarios del Ministerio de Educación (MINERD); 6) representantes de organizaciones no gubernamentales especializadas o con incidencia en educación.

Un análisis profundo de las conversaciones con los participantes en el trabajo de campo, revela una compleja interconexión de factores asociados a la deserción. Este hallazgo, unido al dato de que el 45% de los estudiantes que desertan no lo hacen por razones de desempeño académico (reprobación), se puede explicar mediante una serie de factores estructurales (mirada macro), comunitarios (mirada meso) y personales (mirada micro). Entre estos, factores

estructurales, como la precariedad socioeconómica, desigualdad territorial y acceso diferenciado a los beneficios del progreso, factores comunitarios, como entornos de convivencia limitantes e imaginarios de vida en los que las credenciales educativas formales no entran en la ecuación de un proyecto de vida tal y como se concibe en otros espacios; y por supuesto, aspectos individuales tales como la composición familiar y la agencia personal de cada estudiante.

El análisis que ahora sigue está organizado en temas, en función de la importancia en que emerge en la data cualitativa, y a partir de su aglomeración ordenada. En tal sentido, el orden de esta sección no obedece vis a vis a la organización utilizada en la revisión de literatura de factores asociados presentada en el primer capítulo de este estudio.

4.1 FACTORES PRINCIPALES RELACIONADOS A LA DESERCIÓN ESCOLAR

4.1.1 Factores Económicos

Consistente con la literatura nacional y los datos explorados en este estudio, los participantes de los grupos focales afirmaron que el factor principal para desertar fue generar ingresos. En efecto, la necesidad de trabajar como criterio para la decisión de la deserción escolar es el factor precipitante más frecuente, especialmente en varones. Querer o necesitar generar ingresos entra en competencia directa con el tiempo que la escuela requiere, y dado que el mercado de trabajo informal ofrece ingresos inmediatos, en efecto un incentivo con el que la escuela no puede competir con promesas de largo plazo, los jóvenes se ven frente a esa disyuntiva, que deviene en la decisión de desertar.

Este es el caso que aparenta ser más pronunciado en zonas rurales y semiurbanas donde el traslado diario a la escuela no solo puede ser costoso, sino logísticamente demandante. Las entrevistas a directores y docentes explican que para estas poblaciones, a medida que se



mueven a cursos más avanzados en el ciclo escolar, la disyuntiva de continuar en la escuela recorriendo distancias y pagando transporte y sin posibilidad de usar el tiempo dedicado a la escuela para trabajar, constituye un factor de riesgo claro que termina, en la mayoría de los casos, con la deserción.

A pesar de ser este una suerte de factor de factores, el abordaje de este análisis es más sociocultural, con miras de explicar con más detalle la deserción como factor económico. Es importante subrayar que, de acuerdo con lo que los participantes informaron a los investigadores en las diferentes sesiones de entrevistas, no siempre el factor económico es una necesidad asfixiante en la que el/la estudiante y su familia, frente a una pobreza que no deja otra opción, se ven forzados por las circunstancias a elegir entre la escuela o generar ingresos. Esta es una idea que puede caer en el reduccionismo y ocultar motivaciones y constructos socioculturales que van más allá de la mera necesidad de sustento de la persona joven y de la familia.

Basados en las entrevistas realizadas para este estudio, y sustentadas por una abundante literatura sobre la sociología de la educación sobre el fenómeno de la deserción escolar, se argumenta que en la República Dominicana la deserción motivada por el factor económico es también una decisión intencional. En esta, los jóvenes tienen el expreso deseo de generar ingresos en tanto la educación universitaria formal no entra en el universo mental del estudiante, ni es parte de un proyecto de vida. Para muchos estudiantes, desertar por razones de trabajo tiene más relación con cómo ellos perciben la relevancia de la escolarización y las credenciales educativas en su proyecto de vida, que con la narrativa ampliamente aceptada de que educarse es el trayecto de facto para la persona joven. El resultado es una ruptura con la trayectoria educativa que es, a la vez, una ruptura con la norma social, con la expectativa. Aquí algunos extractos de entrevistas que ejemplifican lo anterior:

“Depende la persona, porque hay algunos que la dejan porque ya es aburrida, les dan muchas clases, se les hace complicado, entre otras cosas y como dicen ellos, la juniña” (Estudiante, Santiago)

“Yo estaba en buscar dinero, no me preocupé por la escuela en ese momento, sino por la familia y poder tener suficiente.” (Estudiante Desertor, Santo Domingo).

“En mi caso, sí. Yo estaba en mi casa, a mí me cubría eso mi papá y mi mamá. Pero, con mi orgullo y mi vaina, yo quería salir con los muchachos, por ahí. No me gustaba pedir dinero a mi mamá. Yo salía por ahí y usaba lo mío” (Estudiante Desertor, Santo Domingo).

Varios estudiantes, especialmente varones, indican que además de la presión que sienten en su transición de adolescente a la adultez temprana, el trabajo, así sea este informal y de ingresos limitados, presenta un atractivo de independencia financiera y personal, libertad, un escape a la rutina escolar, en el que no hay ataduras a un horario, a unas expectativas de hacer tareas académicas, ni entregas de exámenes. Si se mira desde su punto de vista, tiene sentido no continuar si la persona entiende que el realizar la asignación de sociales o matemáticas no tiene ninguna importancia real, y lo hace solo para salir del paso, de forma performativa y no crítica.

“Y entonces, a veces cogía para el liceo, cuando estaba yo en el liceo, me contactaban, ‘mira, hay tanto pa’ ti, ven móntame esto’; Y me iba... porque los sábados como que no se estudia, los sábados casi no se da clase, es lo que hay” (Estudiante desertor, Cotui).

“Ellos están ahí [los docentes de PREPARA], pero no se pone atención... eso el que quiera va firma y se va, ellos no le paran a eso... Eso es así, si quieren entrar adentro entran, y el que no quiere, se van para el pasillo” (Estudiante desertor, Santo Domingo).



“Yo no hacía clase, pero iba con mi mochila, con mis cuadernos, todos mis cuadernos estaban limpiecitos porque yo no hacía clase, estaban nuevos.” (Estudiante Desertor Boca Chica).

Si se hace una mirada superficial a lo que se dice sobre un aspecto tan nodal como la educación en el discurso popular - es decir, la forma y argumentos socialmente aceptados con los que la gente tiende a referirse sobre una institución social tan enraizada como la educación- se evidencia una narrativa que encaja en el molde esperado, pero que choca con las prácticas. En el caso de los jóvenes desertores, este fenómeno se pone de manifiesto en su discurso. Las respuestas en este asunto son muy claras mostrando esta ambivalencia discursiva: los jóvenes afirman que admiten que educarse es bueno, pero a la vez afirman que no les gustaba la escuela, no les parecía relevante, no soportaban la estructuración curricular, y no podían seguir el ritmo dentro de las cuatro paredes.

“Yo aconsejo a la gente que no la deje la escuela... porque si te dice te a ti “no, yo no, yo sigo después”, después que tú... no volviste a la escuela... Tienes que ser muy buen estudiante... tener tu mente bien positiva para volver” (Estudiante desertor, Santo Domingo).

“Yo la dejé temprano, pero mi hermanita está en la escuela y yo no quisiera que ella se metiera en malos caminos como yo y que la deje, yo le digo a ella que no la deje, pero ella está loca por dejarla ya. Ella dice que la escuela no paga” (Estudiante desertora, Boca Chica)

De ahí puede advertirse que los jóvenes dan una respuesta esperada, la que se ajusta al discurso social y moralmente apropiado. Difícilmente alguien va a afirmar que la educación es mala o que no tiene importancia. “La tiene; es buena; pero no es para mí.” El efecto de deseabilidad social es un clásico sesgo que tiende a contaminar los datos cualitativos, y en este trabajo de campo, se hizo el esfuerzo, sin que los participantes lo adviertan, de llevar al grupo a enfren-

tarse a esas dos opiniones que se contradicen: “Si la educación es buena, ¿por qué la dejaste?”. Dado que el factor ingreso compite con el valor percibido de la educación en sentido general, lo que se observa es que muchos jóvenes desertores hacen un cálculo dentro de una lógica simple: si la educación formal no es tan importante para lograr movilidad social, ni tampoco se percibe el valor humanístico que conlleva la escolarización, la opción de abandonar para tener tiempo para trabajar tiene más peso.

Habiendo esbozado lo anterior, el argumento planteado no reduce ni excluye que otras motivaciones - incluyendo la necesidad económica- entren debajo de una amplia sombrilla de posibilidades relativa a desertar para generar ingresos. En efecto, en muchos hogares vulnerables, la presión económica es tan apremiante que los jóvenes se ven obligados a asumir roles de proveedores, especialmente en ausencia de una figura paterna o durante crisis económicas, como la experimentada post-pandemia. Esta situación perpetúa ciclos de pobreza, donde la educación no es percibida como una vía efectiva o rápida para la movilidad social, sino más bien como un obstáculo para la subsistencia inmediata.

Este aspecto del debate (factor económico no motivado por necesidad) es crítico y demanda que las comunidades de práctica educativas, los formuladores de política y los tomadores de decisión exploren más a profundidad las voces de los estudiantes y cómo perciben sus trayectorias y la importancia de la escuela. El modelo de la educación creado para la era industrial está mostrando fisuras, tanto a nivel estructural como en el imaginario de nuevas generaciones. Los estudiantes se están preguntando si el aprendizaje estructurado tal y como se ha concebido en la escuela en esta etapa de la modernidad les hace sentido.

En una sociedad cada vez más dependiente de tecnologías que desplazan al humano y prometen visiones alternativas de sociedad ¿Podrá el sistema educativo, el docente, el centro, el aula, tal y como se



conciben actualmente, adaptarse a una epistemología disruptiva sobre lo que significa el saber y aprender? ¿O se continuará formulando políticas educativas para un perfil de estudiante que ya no existe?. El mensaje clave de esta exploración cualitativa es que estas son preguntas que toca abordar si se quiere no solo reducir la deserción, sino hacer de la experiencia educativa una que sea más significativa para aquellos que se quedan.

4.1.2 Embarazo Adolescente

El embarazo adolescente y la paternidad temprana constituyen una causa significativa de deserción, predominantemente en mujeres, siendo la causa principal de deserción femenina (eje., Guerrero, 2024; Guerrero, Mejía & Vásquez, 2022; UNFPA, 2021). Este es un tema repetitivo que aparece tanto en la literatura como en el presente estudio: las adolescentes se embarazan y a pesar de que han habido avances - tanto en las políticas que permiten a las jóvenes madres continuar sus estudios como en el imaginario y estigma que solía tener el embarazo precoz - , la condición del embarazo y el primer año de vida de un bebé son muy demandantes y no compaginan con las responsabilidades que conlleva estudiar bajo el modelo educativo actual. Por ejemplo, la jornada extendida es difícilmente compatible con la maternidad sin infraestructura de cuidado. Además, un periodo de 8am a 4pm resulta muy largo para la estudiante embarazada, especialmente en la fase final del embarazo cuando la mujer experimenta necesidades especiales de atención, malestares, alimentación frecuente, entre otros. El resultado es que las chicas terminan priorizando la maternidad.

En todas las entrevistas de expertos se hizo énfasis en que la escuela en República Dominicana de hoy

no expulsa a la joven embarazada; al contrario, la escuela muestra flexibilidad con la joven que decide seguir asistiendo. Se dice que el tema del embarazo adolescente y su efecto en la deserción es recurrente porque aunque desde el año 2017 hay una baja considerable en las tasas de fecundidad adolescente (ONE, 2025), el centro de la discusión sigue siendo el mismo: el embarazo marca una ruptura en la trayectoria educativa y aunque una chica desertora tiene mucho más probabilidad de regresar a terminar que un chico de igual condición, la interrupción tiene efectos negativos a corto, mediano y largo plazo en la vida de las mujeres. De ahí que la intervención más efectiva es la temprana: que las chicas pospongan la maternidad, porque una vez son madres mientras cursan el ciclo pre-universitario, la vida se torna más complicada.

Una razón fundamental por la que las chicas de estratos vulnerables y muy pobres abandonan es por no contar con un sistema de apoyo, como guarderías y salas de lactancia. Si bien existen modalidades educativas más flexibles como PREPARA, sin apoyo, la situación de conflicto entre el tiempo requerido para estudiar (aunque solo sea los sábados) y el cuidado a tiempo completo de un bebé no cambia. Aunque el embarazo es un factor preponderante en la data, para este estudio, entre los grupos focales de desertores, el embarazo no aparece como una razón de importancia para la deserción. Esto puede ser porque no se crearon grupos con ese perfil. En todo caso, las chicas citan otras razones, como la desmotivación con la escuela, el clima de hostilidad con docentes, la movilidad de la familia, o la simple pérdida del interés en toda actividad estructurada como lo es la educación formal. En resumen, si bien el sistema no expulsa a la embarazada, es comprensible que ser estudiante y persona gestante a tiempo completo requiere un

⁸ Existen varios modelos propuestos de educación del siglo 21, pero casi todos concuerdan en que el perfil de estudiante es uno que no se adapta al modelo industrial (de siglo 19). Por ejemplo, el modelo de educación por proyectos, el modelo de una nueva alfabetización que no solo es lectoescritura, el modelo de educación sin exámenes, basados en las inclinaciones cognitivas y artísticas, donde la escuela no somete al estudiante a un currículo uniforme, etc. Este estudiante es el nativo digital que no se ajusta a este modelo.



equilibrio complejo. De ahí que la prevención del embarazo adolescente sea la opción más apropiada.

4.1.3 Desmotivación y Desconexión Curricular

Uno de los temas más recurrentes y tal vez uno no tan abordado en la literatura nacional es la desmotivación, falta de interés y/o actitud anti-intelectual que se extiende a lo largo y ancho del estudiantado. Este factor guarda una estrecha relación con el primero: la deserción motivada por ingresos, pero no necesariamente forzada por condiciones de pobreza. A saber, este no es un fenómeno exclusivo de la escuela dominicana; siempre ha existido pero hay una creciente preocupación en comunidades académicas acerca de lo que aparenta ser un fenómeno en crecimiento que se extiende hasta la educación terciaria (véase a Anderson & Winthrop, 2025; Furlong et al., 2021; Liang, Li & Yang, 2025; OECD, 2023; Ozerk, 2020). En el entendido de que esta temática debía explorarse a profundidad, los investigadores indagaron al respecto para escuchar el parecer tanto de estudiantes activos como de desertores. Al respecto, un estudiante dijo lo siguiente:

“La mayoría de las clases son muy monótonas, o sea no salen de su zona de confort, es como que entramos al curso y ya la tarea, a veces ni participación nos dan” (Estudiante, Santo Domingo).

De los participantes en los grupos focales, la mayoría de jóvenes, estudiantes y desertores, concuerdan en afirmar que la escuela les parece monótona, aburrida, como una suerte de proceso con carácter de obligatoriedad que deben pasar, sin un claro objetivo. Es importante señalar que para muchos de ellos el problema no es el fondo del modelo educativo, sino el formato. Esto es, la trayectoria escolar tiene importancia y puede ser una experiencia enriquecedora, pero el formato tanto pedagógico como disciplinario, las demandas y expectativas, constituyen una fricción en el que para muchos

no hay convergencia de propósito. Uno de los casos mencionados en varios grupos es la jornada extendida. Los estudiantes consideran que retenerlos hasta las 4 de la tarde sin un contenido que justifique esas horas no contribuye a que la experiencia de estar en la escuela sea positiva.

“Yo diría que usen otros métodos de enseñanza porque, por ejemplo, en mi caso, yo soy muy visual, si a mi me hablan y me hablan nunca voy a entender, ahora si me hablas y me muestras una imagen yo entiendo al 100%, yo entiendo que no todas las personas tienen el mismo nivel de aprendizaje” (Estudiante, Santo Domingo).

“Ese es uno de los factores desencadenantes de la deserción. La tanda extendida, si se llevara a cabo como se pensó, como se diseñó al principio funcionaría, ahora, se supone que iban a dar talleres específicos de acuerdo al interés del estudiante, entonces, ¿qué sucede? Nosotros lo que hacemos es que durante todo el día damos clases normal y para ellos eso no es atractivo, ellos sienten que están perdiendo el tiempo aquí y por eso no se motivan” (Docente, Santiago).

Por otro lado, entre las conversaciones con ambos grupos, incluyendo los de PREPARA, se percibe una desafección por el currículo académico, o más bien, el formato pedagógico en el que se imparte. Los estudiantes lo perciben como desconectado de sus realidades, o al menos, la escuela no es lo suficientemente capaz de mostrar a los estudiantes que el contenido curricular es relevante. Les cuesta hacer conexiones entre lo que aprenden y lo que es aplicable a la vida. En algunos grupos, los investigadores han señalado que el mero hecho de leer y escribir es fundacional para el resto de la vida en un entorno letrado, y es de suma importancia que los estudiantes sepan que sin la alfabetización y las habilidades intelectuales básicas que se aprende en la escuela, no podrían funcionar en la sociedad contemporánea. Eso es trabajo de la escuela hacerlo relevante.



Más aún es el hecho de que los estudiantes no muestran tener interés en aprender lo que se enseña. Las razones para esta desconexión escapan a este análisis cualitativo; no obstante, si se enmarca este hallazgo en la literatura más reciente de desempeño académico de los estudiantes dominicanos (MINERD, 2017, 2019; UNESCO, 2014, 2019, 2020; OECD, 2019), específicamente del sector público, se puede establecer que más que un elemento aislado, la escuela dominicana tiene una gran debilidad en incentivar al estudiante a cultivar el intelecto como un ejercicio de mejora de la condición humana. La escuela no parece fomentar la adquisición de capital cultural desde temprana edad; no hay un fomento de la lectura, y como resultado, la mayoría de estudiantes afirman no tienen capacidad de tomar un libro y leer; no han desarrollado el músculo mental que es tan necesario para que un individuo desarrolle capacidades abstractas.

Estudiar literatura o sociales tiene un valor intrínseco que es ampliamente aceptado como un alimento intelectual de buena calidad para el desarrollo cognitivo y psicosocial de la persona joven. Un sistema que no fomenta capital cultural, ni se fomenta (a manera general) desde el hogar, el resultado es una cultura de baja capacidad intelectual, con notables rasgos de anti-cultivamiento intelectual, que deviene en resultados como los observados en las pruebas como PISA o las de UNESCO/LLECE, donde los estudiantes dominicanos quedan entre los últimos lugares en capacidad lectora y en ciencias básicas.

Es ese mismo modelo el que, sin ser expertos, los participantes en todos los grupos critican; no ocultan su desinterés en los contenidos curriculares. Sea Inglés, Matemáticas o Sociales, lo que salva a una asignatura para que los estudiantes le presten interés es la estrategia pedagógica del docente. Si el/la docente es amena/o, si utiliza estrategias de involucramiento activo (engagement) en el aula, los estudiantes afirman disfrutar esa asignatura, versus el caso de docentes y asignatura que no son así. Una

vez más, los estudiantes parecen no tener problemas tanto con el fondo de la escolarización como con el formato, mientras el docente puede hacer de un contenido formal y estructurado una experiencia enriquecida y cautivante en el aula.

“Yo pongo a Ana de ejemplo, la maestra de Lengua Española, ella siempre nos motiva, si uno está mal ella busca la manera de motivarnos y activarnos para que sigamos adelante, que aprendamos y subamos la nota” (Estudiante, Santiago).

4.1.4 Rezago Académico Acumulado

Si los factores anteriores se acumulan, se obtiene una situación donde un porcentaje importante de estudiantes llega a secundaria sin competencias básicas de lectoescritura, matemáticas y ciencias. Sumando factores individuales como el desinterés, el resultado es el rezago, que genera vergüenza, bajo rendimiento, repitencia y eventual deserción. Este factor se origina en primaria y si llega sin atención a secundaria, el riesgo de desertar aumenta y es bastante conocido por los docentes. En las entrevistas a estudiantes de PREPARA, la sobreedad no solo es un factor desmotivador; es el factor que los saca de la modalidad académica que acepta solo hasta los 18. Luego, los estudiantes que han repetido grados o que ingresan al sistema educativo a una edad avanzada, a menudo se sienten incómodos o avergonzados al estar en aulas con compañeros más jóvenes, lo que afecta su autoestima y los impulsa a dejar la escuela.

“A veces, como han tenido repitencia en otros grados, cuando se encuentran con niños ya en sexto, en primero de secundaria, a partir de ahí, hay una diferencia de edades considerable y aunque hacemos lo posible por mantener a los que ya están sobre edad, ellos mismos en algunos casos deciden, porque ya los intereses de estar con los pequeños también los hace sentir mal, se sienten avergonzados, ya sienten que son muy grandes



para estar con a los pequeños y deciden conseguir la vida del trabajo” (Directora de Centro).

Si se hilvanan las historias de estudiantes de PREPARA con la de desertores, se nota un patrón donde convergen el desinterés en la escuela, la cultura de la infravaloración de la educación a nivel familiar, el rezago académico acumulado, el tiempo perdido en la escuela, la entrada y salida del sistema, y eventualmente repitencia, para luego, ser movido a PREPARA por razones de edad o desertar. Otro aspecto importante a destacar es que, según los datos analizados en el presente estudio, se observa una proporción importante (31.8% abandonó; 45.2% fue promovido y 23.0% fue reprobado) de los estudiantes desertores que no reprobaron el último año cursado; es decir, en estos casos, la deserción no está dada necesariamente porque hayan reprobado el último grado cursado. Es posible que se deba a la sobreedad, o a la intención de hacer un cambio de sistema, hacia la secundaria del subsistema de educación para adultos en su modalidad PREPARA. Sobre el particular, en el plano cualitativo, algunos estudiantes y docentes opinan que la modalidad PREPARA es preferida por estudiantes dada su flexibilidad en términos de tiempo (los sábados o lunes-viernes), por lo que es posible inferir que el cambio de modalidad académica a adultos es intencional.

“Mira, te quiero decir algo, que como dijo el compañero, nosotros le hacemos el proceso, lo mandamos a PREPARA, pero muchas veces ellos se van, la dejan, entran y luego se van” (Directora de Centro).

“Como les decía, nosotros sí tenemos herramientas, pero quizás no sean suficientes todas, necesitamos más formación en cuanto a eso, a veces ellos dicen que están aquí porque los obligan o que no les gusta esto, uno les dice: ‘bueno, los motivaré a terminar’, porque uno sabe que con el bachillerato se abren muchas puertas, no es lo mismo la formación de nosotros aquí, que la formación que

dan en PREPARA, pero más allá de uno persuadirlos oralmente, no hay un programa, no hay una estrategia que uno diga: con este programa vamos a lograr que el estudiante permanezca en el centro” (Docente, Santiago).

Una vez en PREPARA, las falencias estructurales continúan, tal vez con más dificultades que en el modelo académico: actitudes de poco involucramiento y/o aprendizaje, y la idea, como la expresan en las entrevistas, de que estar en PREPARA es mejor porque la presión académica es menor que en el modelo tradicional.

“Yo opino que es un poquito largo [el periodo de clases]. Porque hay sábados que después de las 2 tú no haces nada. O sea, tú te quedas... hay veces que los profesores ni van a los cursos. Uno se queda hablando tranquilo. Hay otros sábados que a veces sí, pero no dejan clase o dicen “voy a mandar la clase en el grupo”; al final uno no... o sea, a veces después de las 2 no hacemos nada” (Estudiante PREPARA, Santiago).

En esencia, se está frente a un juego de búsqueda de credenciales que no afianza aprendizajes, sino que valida meramente el cumplimiento de asignaciones y asistencia para la expedición de un certificado. La credencial, a su vez, sirve para presentarse en espacios laborales donde el certificado de bachillerato terminado es un requisito, pero en la que el sistema sigue reproduciendo graduados de bachiller con serias brechas de competencias esperadas para ese nivel, y que siguen poniendo en entredicho las inversiones que se hacen desde el Estado en mejorar un el sistema.

4.1.5 Violencia y Clima Escolar

La violencia dentro y fuera de los planteles (peleas con objetos cortopunzantes, traslado de conflictos barriales, acoso (bullying) produce inseguridad, aunque en las opiniones de los participantes, esto no



fue un factor importante en la decisión de deserción. El bullying es reportado como un aspecto normalizado de la experiencia escolar, y no se mencionan casos en los que el bullying haya sido un factor para el la deserción. Igualmente, los desertores que hablaron de haber visto o experimentado climas escolares con mucha violencia en sus centros educativos también afirmaron que esa realidad ha cambiado en los últimos años, debido a mejoras en la infraestructura, a una mayor inversión en seguridad escolar, y a la separación de estudiantes por ciclos y en centros separados.

4.1.6 Factores Familiares

El tema familiar no sale en las entrevistas con estudiantes con mucha frecuencia. Sin embargo, este tema si es abordado de manera importante tanto por directores y docentes, así como por los expertos en educación quienes aportaron en el presente estudio. En efecto, las familias son una pieza clave del fenómeno de la deserción escolar. En conversaciones con directores y docentes, el tema de las familias se examina como un factor de vulnerabilidad, cuando estas priorizan la supervivencia sobre la educación. Afirman que los padres con bajo nivel educativo suelen tener una valoración menor a la educación y su función práctica. En adición, los docentes reportan una baja participación familiar en la vida escolar y difícil de incrementar sin cambios estructurales en los horarios en que solicitan la presencia de los tutores (ej., reuniones de padres) y cuando los padres que no participan no ven incentivos ni repercusiones por acudir o no a este llamado.

“Es difícil, pero estamos ahí, la secretaria docente tiene que estar enamorando a los padres para que no se vayan y para que se queden, porque quieren desertar, se quieren ir para PREPARA y los padres lo apoyan” (Director de Centro).

“Hay como una cultura en esa familia de desertar para irse a trabajar y es una familia que hay en esa

comunidad con esta situación, que se ha repetido en todos los hijos de esa familia y los padres lo hicieron” (Directora de Centro).

En cuanto al factor económico, la familia aparece como un elemento con una incidencia mixta. En algunos casos, la familia contribuye directa o indirectamente a la decisión de desertar. En los grupos focales con estudiantes, sin embargo, ninguno afirmó tener el consentimiento de sus padres. No obstante, en opinión de docentes, estos afirman que una vez se ha hecho todo lo posible desde la escuela, algunos padres afirman que tampoco ellos pueden persuadir a sus hijos a continuar la escuela o que dejan la decisión en manos de sus hijos. Los docentes creen que detrás hay una aprobación tácita: no se le dice que sí [Los padres o tutores], pero tampoco que no, y el estudiante aparentemente toma esa decisión de forma unilateral. De parte de los estudiantes sin embargo, la opinión generalizada fue que sus padres los instaron a no abandonar. A continuación se colocan algunas de las expresiones de estudiantes cuando se les preguntó sobre la opinión de la familia al hecho de dejar la escuela:

“Bueno, mi mamá no le da mucha importancia a eso. Mi papá sí, pero mi papá... dice que sus hijos lo tienen desencantado” (Estudiante desertora, Santiago)

“Siempre [opinar que no deje la escuela]... eso siempre pasa con la familia...” (Estudiante desertor, Santo Domingo)

“La mamá de uno siempre” (Estudiante Desertor, Santo Domingo).

“Mi mamá todavía está cogiendo lucha con nosotros” (Estudiante Desertora, Santo Domingo).

En un grupo de desertores, donde la deserción fue motivado por falta de interés en la educación y la ausencia de controles parentales, por las historias que cuentan (y con base en la literatura sobre familias y educación) se puede establecer una conexión entre la



estructura familiar y las trayectorias socioeducativas de los estudiantes. A preguntas tales como “la opinión de los padres cuando decidieron abandonar”, muchos de estudiantes afirmaron que su familia desaprobaba la decisión, aunque no hicieran un ejercicio de forzar al estudiante a mantenerse. Un patrón notable es la composición familiar marcada por la inestabilidad, paternidad/maternidad soltera, abuelos-padres, movilidad frecuente, y en los casos de familias de ascendencia haitiana, la ausencia de documentos.

4.2 REFLEXIÓN FINAL

Las voces recogidas para este estudio dibujan un sistema educativo que conoce sus problemas, pero no ha logrado responder a la escala y urgencia que requieren. Los estudiantes en riesgo no son invisibles para los docentes que los conocen. Sin embargo, el grado de profundidad del problema requiere intervenciones mucho más estructurales, si bien la participación de docentes es clave, el modelo de respuesta debe ser coordinado con una serie de instituciones que responden a diferentes aspectos del desarrollo. El desafío es coordinar, responder

holísticamente como sector social ante un Estado con una cultura de fragmentación y dispersión en la ejecución de políticas públicas.

La solución no está en un solo programa ni en una sola política. La evidencia señala que la retención escolar requiere, entre varias cosas, intervención temprana, antes de que el ausentismo se cronifique; educación que conecte con la realidad y el proyecto de vida del estudiante; soporte socioeconómico para las familias más vulnerables; articulación entre el sistema educativo y los programas sociales; y evaluación continua para aprender de lo que funciona.

Como sistema educativo, el desafío es ensamblar las diversas intervenciones con consistencia, recursos suficientes y voluntad de implementación a escala. La trayectoria de los jóvenes que desertan no es inevitable. Sin embargo, es difícil esperar que jóvenes viviendo en ecosistemas limitantes en los que la lógica escuela-universidad-trabajo no aplica tanto como se visualiza desde esferas más acomodadas y privilegiadas, consideren quedarse en un modelo credencialista que cada vez más se cuestiona su valor como herramienta de movilidad social.



CONCLUSIONES

Los estudiantes ingresan a la educación secundaria con desventajas acumuladas desde el nivel primario que contribuyen a la deserción.

El seguimiento durante ocho años de la cohorte que ingresó por primera vez a la secundaria en el año lectivo 2017–2018, muestra que el 9.1% de los estudiantes accedió a este nivel con sobreedad. Esta condición refleja trayectorias educativas marcadas por repitencia, ingreso tardío al sistema o interrupciones escolares durante la primaria. Tener una sobreedad constituye un marcador temprano de vulnerabilidad persistente y de mayor probabilidad de desconexión temporal e inestabilidad escolar. En efecto, los estudiantes de esta cohorte que ingresaron a la secundaria en sobreedad presentan mayores tasas de deserción que aquellos que se encontraban sin sobreedad. Este resultado sugiere que una parte importante del riesgo de deserción se configura antes de la transición a la secundaria, lo que evidencia limitaciones del sistema educativo para compensar rezagos acumulados durante la educación primaria.

Existen brechas importantes en la incidencia de sobreedad entre distintos grupos de estudiantes, las cuales se concentran en poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad. La sobreedad inicial es mayor entre los hombres (12.2%) que entre las mujeres (5.8%). Aunque los estudiantes haitianos representan apenas el 1% de la matrícula, el rezago escolar en este grupo triplica el observado entre los estudiantes dominicanos (26.7% frente a 8.8%). Asimismo, la sobreedad inicial en la cohorte estudiada es considerablemente más alta en el sector público que en el privado (10.2% vs. 5.3%) y en las zonas rurales en comparación con las urbanas (15.4% vs. 8.0%). En conjunto, estos patrones sugieren que el rezago escolar no se distribuye de manera aleatoria, sino que refleja desigualdades estructurales asociadas al origen socioeconómico, el territorio y las condiciones de acceso al sistema educativo.

Existe un problema estructural de progresión escolar que comienza desde la primaria.

Aunque una parte importante de los estudiantes mantiene trayectorias continuas, una proporción significativa experimenta abandonos intra-anales o episodios de salida del sistema durante su paso por la secundaria. El 22.1% de la cohorte abandona el año escolar sin concluirlo al menos una vez a lo largo del seguimiento. Asimismo, cerca de la mitad de los estudiantes (46.3%) experimentó al menos un episodio de salida a lo largo del seguimiento (un año completo sin estar inscrito en la escuela). Es importante notar, que los segmentos más vulnerables son más propensos a tener trayectorias inestables (zonas rurales, estudiantes haitianos, estudiantes con sobreedad inicial, etc), lo que evidencia que las trayectorias educativas inestables se distribuyen de manera desigual dentro del sistema. En conjunto, estos resultados sugieren que la deserción no suele ocurrir como un evento abrupto, sino como el resultado de trayectorias escolares progresivamente fragmentadas, en las que las interrupciones, reincorporaciones y repitencias van acumulando rezago hasta aumentar la probabilidad de deserción definitiva.

Las trayectorias educativas en la secundaria presentan altos niveles de desviación respecto a la progresión teórica esperada.

Aunque 47.2% de los estudiantes de la cohorte estudiada (2017–18) logra graduarse en seis años dentro de la modalidad general —la trayectoria ideal prevista por el sistema—, una proporción menor alcanza la graduación mediante rutas alternativas, ya sea en la modalidad de adultos en seis años (5.6%) o después de repitencias en la modalidad general (1.7%) o en adultos (2.5%). En contraste, una fracción considerable no logra completar el nivel: 26.2% deserta desde el sistema general y 6.3% lo hace desde el sistema de adultos. En conjunto, estos resultados indican que para casi un tercio de los estudiantes de secundaria siguen trayectorias marcadas por interrupciones, cambios de sistema o abandonos, lo que evidencia



que la culminación efectiva del nivel constituye más la excepción que la norma para una parte significativa de la cohorte.

Mayores tasas de deserción están asociadas con perfiles particulares y momentos específicos de la trayectoria escolar. El modelo logístico estimado utilizando la cohorte completa 2017–2018, seguida durante ocho años, permite aislar el efecto de distintos factores sobre la deserción escolar. Este análisis demuestra que los odds de desertar están más fuertemente asociados a la presencia de las siguientes características: ser hombre (80%), el cambio de centro educativo (70%), no ser de nacionalidad dominicana (60%), sobreedad al inicio de la secundaria (50%), la transición al subsistema de adultos en los primeros dos años (50%), asistir a la tanda vespertina en vez de a la matutina (40%) y asistir a un centro ubicado en zonas rurales (30%).

Persisten las diferencias por género en razones o causas de la deserción en secundaria. La necesidad de generar ingresos es citada como uno de los motivos de deserción principales en varones. Pero la decisión de deserción asociada a generación de ingresos no solo tiene que ver necesariamente con precariedades económicas apremiantes del estudiante o su familia. Existe además un aspecto asociado a la búsqueda de emancipación, de ruptura con el esquema hogar-escuela, y a su vez de alineación al modelo social esperado del varón, de ser independiente y proveedor desde temprana edad. En el caso de las mujeres, el embarazo y maternidad temprana es el factor principal de deserción en chicas. Aunque las tasas de fecundidad adolescente presentan una tendencia hacia la baja, y la escuela no expulsa a la estudiante por ese motivo, la demanda del modelo educativo frente a las responsabilidades de la maternidad y procesos típicos del periodo de gestación, en ausencia de un sistema de apoyo efectivo, la maternidad temprana sigue siendo el escollo principal que motiva la deserción de las chicas.

Las experiencias educativas observadas sugieren un desajuste entre lo que teóricamente promete la experiencia escolar con lo que reciben y aprenden los estudiantes. Los grupos focales muestran que tanto en el sistema general como en la educación de adultos los estudiantes perciben largos períodos de tiempo ocioso, escasas oportunidades de participación, aprendizaje práctico o pocas actividades extracurriculares dentro de la escuela. En contextos donde muchos estudiantes provienen de hogares con limitaciones económicas y bajo capital cultural, las pocas actividades disponibles — como el estudio autónomo o la lectura— no siempre resultan suficientemente atractivas o significativas. En este contexto, la escuela puede perder valor como espacio de realización personal o movilidad social, lo que contribuye a trayectorias marcadas por interrupciones, cambios de sistema y abandonos temporales.

Las escuelas no pueden resolver por sí solas un problema que tiene matices estructurales y comunitarios. Los directores de centro y docentes hacen un esfuerzo por orientar y motivar a estudiantes que van dando señales de una posible deserción. Pero sus recursos y capacidad de acción son limitados. El personal de orientación y docente parece ser insuficiente para atender la población estudiantil que presenta riesgos de deserción. Se necesita el involucramiento familiar, organizaciones de base comunitaria y de instituciones públicas para abordar la deserción escolar de manera integral.

La deserción escolar se enmarca en una disyuntiva más amplia sobre el valor de la educación y la función de la escuela en el siglo 21. La educación (y la escuela) como institución social, atraviesa una crisis del modelo frente a tendencias emergentes de insatisfacción, desmotivación y desconexión con la filosofía de la educación formal, que ha permeado cómo se piensan y diseñan los modelos educativos, donde se persiguen valores intrínsecos como el pensamiento crítico, la búsqueda de la verdad



científica, la libertad y el debate de las ideas, así como la creencia en que la educación es una herramienta de elevación de la condición humana. Muchos de los estudiantes que abandonan (y de los que se quedan) afirman no tener interés en lo que la escuela ofrece, y aunque no niegan la importancia vital de la educación, no ven en el modelo curricular y pedagógico actual algo de valor que les inspire. A esto se agrega la constante amenaza de la automatización y cambio de paradigma de la 4ta revolución industrial que coloca en el imaginario de los estudiantes la idea de que las carreras actuales tendrían poco valor en un mercado laboral cada vez más precario.

La transición hacia la educación de adultos se concentra en un momento específico de la trayectoria escolar, coincidiendo con el paso al segundo ciclo de secundaria. La mayoría de los estudiantes que transita hacia este sistema lo hace después de haber cursado 4º (32.4%) o 5º (25.0%) del sistema general, etapas en las que suelen acumularse rezagos académicos, repitencias y mayores presiones externas. Este patrón sugiere que el cambio institucional hacia el segundo ciclo puede funcionar como un punto crítico de reorganización de trayectorias, en el que estudiantes con mayores dificultades o rezagos acumulados son más propensos a desplazarse hacia sistemas alternativos.

El subsistema de educación de adultos aparece en la práctica como una estrategia de reenganche con capacidad limitada para sostener trayectorias educativas estables. La transición hacia esta modalidad se concentra en estudiantes con mayores desventajas acumuladas, especialmente varones y estudiantes que ingresan a secundaria con sobreedad. Sin embargo, sus resultados en términos de culminación son modestos: sólo el 36.4% de quienes transitan logra graduarse, mientras que 27.8% termina desertando y una proporción importante permanece activa sin completar el nivel. La evidencia cualitativa sugiere además que muchos estudiantes perciben este sistema como un espacio con baja intensidad

académica y amplios períodos de inactividad, lo que inicialmente resulta atractivo, pero también limita su capacidad para generar compromiso sostenido con la trayectoria educativa. En conjunto, estos hallazgos sugieren que el subsistema cumple una función importante de segunda oportunidad, pero enfrenta restricciones para transformar trayectorias ya marcadas por rezagos y desconexión escolar, lo que reduce su capacidad de retención y culminación efectiva.

Los patrones observados plantean interrogantes sobre el papel que cumple la titulación dentro del sistema educativo y el peso que se otorga al aprendizaje frente a la certificación. La existencia de trayectorias marcadas por interrupciones frecuentes, transiciones entre modalidades y baja intensidad académica en algunos espacios educativos sugiere que, en la práctica, el objetivo de culminar con un título puede llegar a prevalecer sobre la calidad y la experiencia educativa que conduce a él. La evidencia cualitativa muestra además que muchos estudiantes perciben la escuela como un espacio con largos períodos de inactividad y escasas oportunidades de participación o desarrollo personal. En este contexto, surge la pregunta de si las políticas educativas deben centrarse únicamente en aumentar las tasas de titulación o si, más bien, deberían priorizar el fortalecimiento del vínculo de los estudiantes con la escuela, creando entornos educativos más significativos, estimulantes y capaces de generar motivación intrínseca para aprender y permanecer en el sistema.

Los incentivos asociados a la titulación no son suficientes, por sí solos, para sostener la permanencia escolar. A pesar de que completar la secundaria está asociado a mejores oportunidades laborales, mayores ingresos a lo largo de la vida, y estigma social positivo, y los estudiantes reconocen estos beneficios, las trayectorias observadas muestran altos niveles de interrupción, abandono y movilidad entre modalidades educativas. En este contexto, la



promesa futura de los beneficios de la titulación parece no compensar una experiencia educativa que muchos perciben como poco estimulante o desconectada de sus intereses y realidades. Esto plantea la necesidad de complementar las políticas orientadas a aumentar la titulación con estrategias que fortalezcan el vínculo cotidiano de los estudiantes con la escuela y hagan del aprendizaje una experiencia más significativa y atractiva.

La efectividad de las políticas contra la deserción depende más de su carácter integral y de la calidad de su implementación que del tipo específico de intervención. La revisión de programas implementados en más de una decena de países sugiere que la efectividad de las intervenciones no depende del tipo de intervención, sino de la capacidad de estas de ofrecer soluciones integrales a las problemáticas que los jóvenes enfrentan y a la

calidad con que se implementan. Las intervenciones más exitosas son las multiprogramas, aquellas que combinan enfoques para abordar los distintos determinantes de la deserción. Por su parte, sin fidelidad y calidad en la ejecución (Ej. adecuada focalización de los participantes, continuo monitoreo y revisión de la implementación según lo diseñado), se puede afectar las probabilidades de éxito del programa. En tal sentido, desde el punto de diseño de política, las necesidades particulares del contexto y los costos de los programas, deberían jugar un rol central en su selección. Los programas académicos y las transferencias condicionadas, aunque con resultados positivos, son programas costosos. Mientras que los sistemas de alerta temprana suelen ser costo-efectivo y escalables, sobre todo cuando se combina con programas como participación de padres y desarrollo de capacidades institucionales.



RECOMENDACIONES

OBJETIVO 1: Fortalecer el apego de los estudiantes a la escuela, al aprendizaje y a la experiencia educativa cotidiana.

Estrategia 1: Desarrollo de herramientas pedagógicas centralizadas de libre acceso (Corto Plazo). Una intervención viable de corto plazo consiste en desarrollar herramientas pedagógicas centralizadas, de libre acceso, que ofrezcan actividades educativas atractivas y listas para implementar en el aula. Experiencias internacionales, como el proyecto Nova Escola en Brasil, muestran que es posible producir recursos pedagógicos diseñados por equipos especializados que luego son puestos directamente a disposición de docentes y centros educativos. Este pudiera ser el primer paso para elaborar sobre los esfuerzos realizados durante la pandemia orientados a mejorar la infraestructura nacional de contenidos educativos atractivos disponibles para los docentes.

Estos recursos podrían incluir actividades interactivas, micro-proyectos escolares, dinámicas de aprendizaje basadas en juegos (gamificación) y contenidos que conecten los temas académicos con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes. La clave de este enfoque es que los materiales estén completamente preparados para su uso, de modo que los docentes solo necesiten acceder a ellos, descargarlos y aplicarlos en el aula sin tener que dedicar tiempo adicional a la planificación o al diseño de las actividades. Incluso las instrucciones pueden ser discutidas dentro del aula en colaboración con los estudiantes.

Asimismo, el desarrollo de estos recursos no necesariamente requiere comenzar desde cero. Existen múltiples plataformas y herramientas pedagógicas desarrolladas en otros países que ya incorporan metodologías interactivas, aprendizaje basado en proyectos y dinámicas de gamificación que podrían adaptarse rápidamente al contexto dominicano. La

adopción o adaptación de estos materiales permitiría acelerar la implementación de este tipo de iniciativas, reduciendo costos de desarrollo y aprovechando experiencias internacionales ya probadas.

No obstante, para maximizar su efectividad, estos recursos deberían complementarse con elementos diseñados específicamente para el contexto local. Esto incluye incorporar referencias culturales cercanas a la realidad de los estudiantes dominicanos, así como mecanismos de participación y reconocimiento que resulten atractivos para los jóvenes. Por ejemplo, la plataforma podría integrar dinámicas vinculadas al uso de redes sociales, competencias entre centros educativos y sistemas de premios tangibles que refuerzan la motivación estudiantil. De esta manera, se combinaría el aprovechamiento de recursos pedagógicos internacionales con estrategias de contextualización que fortalezcan la identificación de los estudiantes con las actividades propuestas.

Estrategia 2: Plataforma de financiamiento participativo para micro-proyectos escolares (Corto Plazo). Otra alternativa de corto plazo consiste en promover una plataforma de financiamiento participativo que permita a docentes y comunidades escolares presentar iniciativas educativas específicas y recibir apoyo directo de ciudadanos, organizaciones o empresas interesadas en apoyar proyectos escolares. A través de esta plataforma, docentes (o estudiantes con acompañamiento docente) podrían proponer actividades concretas que deseen desarrollar en sus centros educativos, como ferias científicas, proyectos artísticos, clubes tecnológicos o iniciativas deportivas, especificando los materiales o recursos necesarios para llevarlas a cabo.

El rol principal del Ministerio de Educación en este esquema sería facilitar la infraestructura tecnológica y promover el uso de la plataforma, generando visibilidad para los proyectos escolares y fomentando una cultura de apoyo comunitario a la educación. En adición, el ministerio podría apoyar con financia-



mientos focalizados a iniciativas educativas en zonas de alta deserción. Este modelo permitiría canalizar contribuciones pequeñas de ciudadanos o empresas hacia actividades educativas concretas, ampliando las oportunidades de aprendizaje sin depender exclusivamente de los mecanismos tradicionales de financiamiento escolar.

Para garantizar la transparencia y fortalecer la confianza en el sistema, la plataforma podría incorporar mecanismos simples de rendición de cuentas, como la publicación de fotografías o reportes breves sobre las actividades realizadas con los recursos recibidos. Asimismo, podrían implementar sistemas de reputación o valoración para los proyectos y docentes participantes, similares a los utilizados en otras plataformas digitales, lo que ayudaría a fortalecer la credibilidad de las iniciativas y a incentivar su buen uso. Este tipo de herramientas podría facilitar la realización de proyectos educativos atractivos y de bajo costo que contribuyan a enriquecer la experiencia escolar cotidiana y a fortalecer el vínculo de los estudiantes con la escuela.

Estrategia 3: Articulación interinstitucional para mejorar los recursos educativos disponibles. Una de las limitaciones que emerge tanto del análisis cuantitativo como de los grupos focales es la escasez de recursos pedagógicos y de espacios adecuados para el desarrollo de actividades educativas y extracurriculares. En muchos centros educativos, los docentes cuentan con pocos materiales o infraestructura que les permitan desarrollar estrategias de aprendizaje innovadoras o experiencias formativas que resulten atractivas para los estudiantes. La ausencia de talleres para la jornada escolar extendida, bibliotecas funcionales, instalaciones deportivas adecuadas, laboratorios de ciencias o recursos tecnológicos limita las posibilidades de ofrecer experiencias educativas dinámicas que despierten interés y curiosidad. En este contexto, aun cuando los docentes tengan disposición para innovar en sus prácticas pedagógicas, las condiciones materiales disponibles pueden re-

stringir significativamente su capacidad para hacerlo. La ampliación de estos recursos resulta, por tanto, un componente importante para fortalecer el apego de los estudiantes a la escuela y hacer de la experiencia educativa un espacio más estimulante y significativo.

No obstante, expandir de manera simultánea este tipo de infraestructura en todos los centros educativos del país puede resultar financieramente inviable, incluso en el largo plazo. En este sentido, una alternativa consiste en promover esquemas de articulación interinstitucional que permitan desarrollar recursos compartidos entre varios centros educativos dentro de un mismo territorio. A través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, gobiernos locales y otras instituciones públicas —como el Ministerio de Cultura, el Instituto Nacional de Educación Física (INEFI), Ministerio de Deportes o entidades vinculadas al desarrollo científico y tecnológico— sería posible establecer complejos educativos locales especializados en: Artes, Deportes, Ciencia, Tecnología y Robótica. Estos espacios podrían funcionar como centros de apoyo pedagógico para varios centros de secundaria dentro de una misma zona, permitiendo a los estudiantes acceder a laboratorios, talleres creativos, instalaciones deportivas o recursos tecnológicos que de otro modo serían difíciles de proveer en cada escuela individualmente. De esta manera, se ampliará la oferta de experiencias educativas enriquecedoras sin requerir inversiones simultáneas en todos los centros del sistema. Se pudiera iniciar con proyectos piloto en distritos educativos relativamente poco poblados para desarrollar estrategias logísticas que permitan la implementación.

Asimismo, el desarrollo de estos centros podría apoyarse en alianzas público-privadas que contribuyan tanto a su construcción como a su sostenibilidad. Aunque el acceso prioritario y gratuito estaría garantizado para los estudiantes de los centros educativos vinculados, las instalaciones podrían también ofrecer ciertos servicios al público en horarios disponibles. Esto pudiera lograrse, por ejemplo, mediante el uso



de instalaciones deportivas, talleres artísticos o laboratorios tecnológicos por parte de otras instituciones educativas o comunitarias a través de esquemas de reserva o membresía. Este tipo de modelo permitiría diversificar las fuentes de financiamiento para el mantenimiento de las instalaciones y, al mismo tiempo, fortalecer el carácter comunitario de estos espacios, promoviendo una mayor participación de distintos actores de la sociedad en el fortalecimiento de la infraestructura educativa.

Estrategia 4: Fortalecimiento de la formación docente en innovación pedagógica. Otra línea de acción importante consiste en fortalecer los programas de formación continua para docentes en el uso de metodologías pedagógicas innovadoras. A medida que se incorporen nuevos recursos educativos, herramientas digitales o espacios de aprendizaje compartido, será fundamental acompañar a los docentes con estrategias de capacitación práctica que les permitan integrar estos recursos de manera efectiva en el aula. Esto puede incluir talleres breves, guías pedagógicas, comunidades de práctica y otras modalidades de acompañamiento que faciliten el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o dinámicas participativas. El objetivo no es aumentar la carga laboral de los docentes, sino brindarles apoyo para aprovechar mejor los recursos disponibles y fortalecer la calidad de la experiencia educativa que ofrecen a sus estudiantes. Asimismo, podría considerarse la creación de incentivos o mecanismos de reconocimiento para los docentes que integren de manera efectiva estas herramientas en sus prácticas pedagógicas.

OBJETIVO 2: Incentivar a estudiantes y familias a continuar las trayectorias educativas mediante el fortalecimiento de esquemas de incentivos condicionados.

Estrategia 1: Reestructurar programas de transferencias condicionadas a los estudiantes

y sus familias. El gobierno dominicano ya cuenta con programas de transferencias condicionadas orientados a promover la permanencia escolar, como el Bono Estudiando Progreso (BEP), integrado dentro de los programas de protección social del sistema Supérate. Este otorga un apoyo económico a estudiantes de secundaria pertenecientes a hogares vulnerables. Las transferencias condicionadas han tenido distintas modalidades a lo largo del tiempo y constituye un instrumento importante para incentivar la continuidad educativa. No obstante, en los grupos focales con docentes surgió de manera recurrente la percepción de que los centros educativos tienen poca vinculación con las instituciones responsables de la asignación y seguimiento de este beneficio, lo que puede debilitar el cumplimiento efectivo de sus condicionalidades.

En este sentido, se sugiere fortalecer la articulación entre los centros educativos y las entidades que administran el programa, de modo que las condiciones para recibir la transferencia no se limiten únicamente a la inscripción o asistencia del estudiante, sino que también incluyan mayores niveles de involucramiento familiar, como la participación periódica de padres o tutores en reuniones escolares o actividades de seguimiento educativo. Asimismo, podría considerarse estructurar las transferencias de manera escalonada según el grado escolar, incrementando progresivamente el monto a medida que los estudiantes avanzan en la secundaria y estableciendo un aumento más significativo al momento de la transición al segundo ciclo (alrededor de 4º grado), etapa que el análisis de trayectorias identifica como un punto crítico de riesgo de abandono o traslado al subsistema de educación de adultos. Finalmente, también sería pertinente revisar el monto actual de la transferencia, que ronda máximo los RD\$2,000 mensuales (aproximadamente US\$32), con el fin de evaluar si este nivel de apoyo resulta suficiente para influir de manera significativa en las decisiones de permanencia escolar de los hogares beneficiarios.



Estrategia 2. Regulación laboral favorable para la integración de los padres a la evolución educativa.

Otra medida que podría contribuir a fortalecer la permanencia escolar consiste en facilitar la participación de los padres o tutores en las actividades educativas de sus hijos. En este contexto, podría evaluarse la incorporación de disposiciones en la normativa laboral que permitan a los padres de estudiantes en edad escolar solicitar permisos laborales breves para participar en actividades educativas. Por ejemplo, un día por trimestre destinado a reuniones escolares u otras actividades convocadas por el centro educativo.

Para asegurar que esta medida cumpla efectivamente su propósito, el acceso a este permiso podría estar condicionado a la presentación de una constancia o mecanismo de verificación emitido por el centro educativo que confirme la participación del padre o tutor en la actividad correspondiente. De esta manera, se reducirían las barreras laborales que limitan la participación familiar en la vida escolar y se fortalecería el vínculo entre las familias y los centros educativos, un factor que la literatura y la evidencia cualitativa del estudio identifican como relevante para fomentar la permanencia y el compromiso de los estudiantes con su trayectoria educativa.

OBJETIVO 3: Fortalecer las estrategias de prevención, reinserción y continuidad educativa para estudiantes que han abandonado la escuela o que presentan alto riesgo de hacerlo. Estas medidas buscan ofrecer alternativas flexibles y mecanismos de reenganche que permitan recuperar trayectorias educativas interrumpidas y facilitar la culminación del nivel secundario.

Estrategia 1: Programas de apoyo entre pares para la comunidad educativa de madres adolescentes.

Una estrategia importante para prevenir la deserción escolar y facilitar la reinserción educativa consiste

en fortalecer los mecanismos de apoyo para estudiantes que enfrentan embarazos durante su trayectoria escolar. En este sentido, podría explorarse la implementación de esquemas de apoyo entre pares para el cuidado infantil dentro de los centros educativos, que permitan a las madres adolescentes continuar sus estudios mientras cuentan con alternativas organizadas para el cuidado de sus hijos. Esto podría incluir la habilitación de espacios adecuados, dentro de los centros educativos, para el cuidado infantil y la organización de turnos comunitarios entre las propias estudiantes. Bajo este modelo, las jóvenes madres podrían asistir a clases durante la mayor parte de la semana y dedicar una jornada específica al cuidado colectivo de los hijos de las participantes, en un esquema similar a una red de apoyo cooperativa. De esta manera, cada estudiante contribuiría con tiempo de cuidado y, al mismo tiempo, recibiría el apoyo necesario para continuar su trayectoria educativa. Este tipo de iniciativas permitiría reducir una de las principales barreras prácticas que enfrentan las madres adolescentes para permanecer en la escuela, al tiempo que fortalecería redes de apoyo y solidaridad entre las propias estudiantes. Esto también incrementaría la viabilidad del programa al no representar un costo mayor de personal para los centros.

Experiencias en distintos países de América Latina y Centroamérica han demostrado que los esquemas comunitarios de cuidado infantil basados en redes de apoyo entre madres, centros comunitarios o servicios compartidos pueden reducir las barreras que enfrentan las jóvenes para continuar sus estudios o participar en el mercado laboral. Se recomienda que se articule con las iniciativas del Instituto Nacional para la Primera Infancia (INAPI), para que este ofrezca capacitación y supervisión periódica del cuidado a las jóvenes en los centros.

Estrategia 2: Revisión del funcionamiento y los criterios de elegibilidad de los programas de educación flexible. Otra estrategia importante



consiste en revisar los criterios de elegibilidad y el funcionamiento de los programas de educación flexible, como PREPARA, con el fin de asegurar que esta modalidad cumpla efectivamente su objetivo de ofrecer una segunda oportunidad educativa para estudiantes con trayectorias interrumpidas o alto riesgo de deserción. La evidencia del estudio sugiere que una proporción considerable de estudiantes transita hacia este subsistema sin que necesariamente se hayan agotado otras estrategias de apoyo dentro del sistema general. En este sentido, podría evaluarse el establecimiento de criterios más claros de elegibilidad, priorizando el acceso para estudiantes que enfrentan mayores barreras para continuar en la modalidad tradicional, como sobreedad significativa, responsabilidades familiares, inserción temprana en el mercado laboral u otras condiciones que dificulten la asistencia general.

Asimismo, resulta pertinente evaluar y fortalecer la calidad de los servicios ofrecidos en esta modalidad. Esto podría incluir auditorías periódicas sobre la intensidad real de las horas de clase impartidas, así como una revisión del modelo pedagógico y de los servicios de apoyo disponibles para los estudiantes. Si el programa se mantiene como una estrategia central de reinserción educativa, podría considerarse complementarlo con medidas adicionales que faciliten la permanencia, como apoyo para el cuidado infantil en el caso de madres adolescentes u otros servicios que respondan a las necesidades específicas de la población atendida. De esta manera, la modalidad flexible podría consolidarse como una verdadera alternativa de continuidad educativa, en lugar de funcionar únicamente como una vía de tránsito para trayectorias educativas ya debilitadas.

Estrategia 3: Fortalecimiento de programas de formación técnica básica como estrategia de reinserción educativa. Otra estrategia que podría

contribuir a la reinserción de jóvenes que han abandonado la escuela o presentan trayectorias educativas interrumpidas consiste en fortalecer y ampliar la oferta de programas de formación técnica básica de corta duración. A diferencia de los programas técnico-profesionales que requieren haber completado determinados grados de la educación secundaria, los programas de técnicos básicos no exigen prerrequisitos académicos formales, lo que los convierte en una alternativa accesible para estudiantes que han quedado fuera del sistema educativo. El caso español da cuenta de la potencialidad de este tipo de programas. En la última década (2011-2021), este país ha liderado la disminución de la deserción escolar temprana en la Unión Europea, con la formación técnico-básica como la principal ruta de reinserción escolar,⁹ seguido por la educación para adultos. En efecto, dos de cada tres jóvenes (61.8%) que concluye la formación técnica-básica, pasan a matricularse en educación media, lo que sugiere un mecanismo posible de reenganche al sistema educativo.

En este sentido, podría promoverse activamente este tipo de programas como puertas de reingreso al sistema educativo o formativo, especialmente para jóvenes que llevan tiempo fuera de la escuela o que enfrentan dificultades para reincorporarse a la trayectoria académica tradicional. Para maximizar su accesibilidad, sería recomendable que estos programas se ofrezcan dentro de los propios centros educativos o en espacios cercanos a las comunidades donde residen los estudiantes, en lugar de requerir desplazamientos adicionales hacia otras instituciones. La implementación podría realizarse mediante articulaciones institucionales con entidades especializadas como INFOTEP, aprovechando su experiencia en formación técnica, pero manteniendo la provisión de los cursos dentro de la infraestructura escolar. Es importante combinar la implementación

⁹ El 42% de los jóvenes que abandonan la secundaria de manera prematura y deciden reinsertarse, lo hacen a través de la formación profesional básica, seguido por la educación de adultos con un 32.5% matriculándose en esta. Observatorio de la Formación Profesional. (2022, septiembre). *La FP básica como mecanismo de rescate del abandono educativo y pasarela al grado medio* (N.º 18). <https://www.observatoriofp.com>



de esta modalidad con medidas complementarias que favorezcan la culminación en tiempo oportuno (2 años).

De esta manera, la formación técnica básica podría funcionar como una estrategia flexible de reinserción educativa, ofreciendo a los jóvenes oportunidades concretas de adquirir habilidades laborales en programas de corta duración. Al tiempo que se mantiene un vínculo con el sistema educativo formal y se abren posibles trayectorias de continuidad formativa en el futuro.

Estrategia 4: Programas de recuperación académica para estudiantes con sobreedad al ingreso a la secundaria. Otra estrategia consiste en implementar programas de recuperación académica acelerada dirigidos a estudiantes que ingresan al primer grado de secundaria con rezago de edad. La evidencia del estudio muestra que la sobreedad inicial constituye un factor importante asociado a trayectorias educativas inestables, mayor riesgo de

deserción y abandonos temporales a lo largo de la secundaria. En este contexto, ofrecer oportunidades tempranas para recuperar parte del rezago acumulado puede contribuir a mejorar las probabilidades de permanencia y culminación efectiva del nivel.

Para ello, podría considerarse la implementación de esquemas de nivelación y recuperación durante los dos primeros años de la secundaria, que permitan a los estudiantes avanzar a un ritmo más acelerado en determinados contenidos y reducir gradualmente la brecha entre su edad y el grado cursado. Bajo este modelo, los estudiantes podrían completar módulos adicionales de aprendizaje durante el primer y segundo grado, con el objetivo de recuperar un año académico dentro de este período. Este tipo de programas permitiría ofrecer una trayectoria más flexible y adaptada a las necesidades de estudiantes con rezagos previos, favoreciendo una progresión educativa más cercana al ritmo esperado y fortaleciendo sus posibilidades de continuar y completar la educación secundaria.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelman, M., Haimovich, F., & Ham, A. (2018). *Predicting school dropout with administrative data: New evidence from Guatemala and Honduras*. *Education Economics*, 26(4), 356-372. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1433127>

ADESS. (2025). Subsidios administrados. Obtenido de <https://adess.gob.do/subsidios-sociales/subsidios-administrados/>

Anderson, J., & Winthrop, R. (2025). *The disengaged teen: Helping kids learn better, feel better, and live better*. Crown.

Arias Ortiz, E., Dueñas, X., Giambruno, C., & López, Á. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024: La medición de los aprendizajes* (Nota técnica IDB-TN-03003). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013164>

Ashraf, N., Bau, N., Low, C., & McGinn, K. (2023). *Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate intergenerational investment*. Harvard Kennedy School, Working Paper. https://navaashraf.com/wp-content/uploads/2021/11/negotiating_better_future.pdf

Autoridad Metropolitana de Transporte (MTA). (2025, septiembre 9). Student OMNY Cards. Obtenido de <https://www.mta.info/fares-tolls/subway-bus/student-omny>

Báez Ramírez, J. E., & Camacho González, A. (2011). Assessing the long-term effects of conditional cash transfers on human capital: evidence from Colombia. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/228135655_Assessing_the_Long-Term_Effects_of_Conditional_Cash_Transfers_on_Human_Capital_Evidence_from_Colombia#fullTextFileContent

Banco Central de la República Dominicana. (2021). Encuesta Nacional Continua de Fuerza de Trabajo (ENCFT).

Banco Mundial. (2021). *Embarazo en la adolescencia en la República Dominicana* (Nota de política). <https://documents1.worldbank.org/curated/en/672091624002802658/pdf/Adolescent-Pregnancy-in-the-Dominican-Republic.pdf>

Banco Mundial. (2025). World Bank Open Data. Obtenido de <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.NEET.FE.ME.ZS>

Behrman, J. R., Sengupta, P., & Todd, P. (2005). Progressing through PROGRESA: An impact assessment of a school subsidy experiment in rural Mexico. *Economic development and cultural change*, 54(1), 237-275.

Behrman, J. R., Parker, S. W., & Todd, P. E. (2019, September 10). *Impacts of Prospera on enrollment, school trajectories, and learning* (World Bank Policy Research Working Paper No. 9000). World Bank. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3450896



BID (2014). Bassi, M., Busso, M., Muñoz, J. S., & Urzúa, S. *Disconnected: Skills, education, and employment in Latin America*. Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/en/disconnected-skills-education-and-employment-latin-america>

BID (2024). Rachter, L., Stampini, M., Tomé, R., Duryea, S., & Vinacur, T. (2024). Cuidado a lo largo del ciclo de vida: construyendo sistemas de cuidado en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo.

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (Eds.). (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Cedefop. (2023). *Flexible education and training systems*. European Centre for the Development of Vocational Training. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/flexible-education-and-training-systems>

Čekić Marković, J., Radišić, J., Jovanović, V., & Ranković, T. (2016). *Developing a model for dropout prevention and intervention in primary and secondary schools in Serbia: Assessing the model's effectiveness*. *Psihološka Istraživanja*, XX(1), 145–169. <https://pdfs.semanticscholar.org/004a/9899e41b8bad98a07dd71548548664caf952.pdf>

CEPAL (2020) Arza, C. (2020). Familias, cuidado y desigualdad. CEPAL.

CEPAL (2023a) Huepe, M. *Estudio prospectivo del empleo juvenil en América Latina: La educación y la formación para el trabajo como eje clave* (LC/TS.2024/80). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

CEPAL (2023b) Baron, C., & Scuro Somma, L. (2023). Los nudos estructurales de la desigualdad de género y los desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro del trabajo. CEPAL.

Chappell, S. L., O'Connor, P., Withington, C., & Stegelin, D. A. (2015). *A meta-analysis of dropout prevention outcomes and strategies* (pp. 14–19). National Dropout Prevention Center/Network. Obtenido de <https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2022/11/A-Meta-Analysis-of-DOP-Outcomes-and-Strategies-Chappell-et-al-2015.pdf>

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010>.

Cifuentes, C. (2023, January). *Medidas para combatir la deserción escolar*. Horizontes. <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2023/01/Medidas-para-combatir-la-desercio%CC%81n-escolar-2.pdf>

Danish Agency for Higher Education and Science (DAHES). (2025, junio 16). *Discount on Transportation (Ungdomskort)*. Obtenido de <https://ufm.dk/en/education/grants-and-loans/discount-on-transportation>

De Lima Amaral, E. F., & do Prado Monteiro, V. (2013). Avaliação de impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). *Dados-Revista de Ciências Sociais*, 56(3), 531-570.



De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>

Dirección de Presupuestos. (2018a). Evaluación de Programas Gubernamentales: Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE). Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. http://www.dipres.cl/597/articles-177354_informe_final.pdf

Dirección de Presupuestos. (2018b). *Informe de seguimiento del programa Beca de Apoyo a la Retención Escolar*. Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. http://www.dipres.cl/597/articles-141242_seguimiento_compromisos.pdf

Duarte, J., Jaureguiberry, F., & Racimo, M. (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. <https://doi.org/10.18235/0006344>

Dussillant, F. (2017). Deserción escolar y criminalidad juvenil en Chile. *Revista de Análisis Económico*, 32(2), 25–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-88702017000200025>

Eurydice-Comisión Europea. (2016). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Publications Office of the European Union. Obtenido de <https://eurydice.ec.europa.eu/publications/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and-measures>

Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20(1-2), 78–117.

Furlong, M., Smith, D. C., Springer, T., & Dowdy, E. (2021). Bored with school! bored with life? well-being characteristics associated with a school boredom mindset. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 42–64. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.261>

Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP). (2023). *Cost-effective approaches to improve global learning: What does recent evidence tell us are “Smart Buys” for improving learning in low-and middle-income countries?* Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO), World Bank, UNICEF, & USAID. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/231d98251cf326922518be0c-be306fdc-0200022023/related/GEEAP-Report-Smart-Buys-2023-final.pdf>

González, R. E., Guerrero, T. (2024). *Vida Escolar en Adolescentes y Madres Unidas*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).& Donoso Díaz, S. (2008). Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa liceo para todos (Chile). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 63-92. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art04.pdf>

Guerrero, T. (2024). *Vida Escolar en Adolescentes Madres y Unidas*, Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), Recuperado de <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20240702102636.pdf>



Guerrero, T., Mejía, P., & Vásquez, A. (2022). *Cultura y embarazo adolescente en República Dominicana: Análisis a partir de los datos del Módulo de Adolescentes de ENHOGAR 2018*. Congreso Internacional Ideice, 12, 75–80. <https://doi.org/10.47554/cii.vol12.2021.pp75-80>

Gutierrez, M. (2022). *Connecting schools to reduce students' dropout: A Peruvian case*. Harvard Kennedy School Student Review. <https://studentreview.hks.harvard.edu/connecting-schools-to-reduce-students-dropout-a-peruvian-case/>

Haimovich, F., Vazquez, E., & Adelman, M. (2021). *Scalable early warning systems for school dropout prevention: Evidence from a 4.000-school randomized controlled trial* (No. 285). Documento de Trabajo. Obtenido de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/983591622568486300/pdf/Scalable-Early-Warning-Systems-for-School-Dropout-Prevention-Evidence-from-a-4-000-School-Randomized-Controlled-Trial.pdf>

Human Rights Watch. (2018). *"I Felt Like the World Was Falling Down on Me": Adolescent Girls' Sexual and Reproductive Health and Rights in the Dominican Republic*. New York: Human Rights Watch.

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) & Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2025). *Deserción escolar en contextos vulnerables: Factores asociados y estrategias utilizadas por los docentes*. Santo Domingo, República Dominicana.

Institute of Education Sciences. (2008). *Dropout prevention: A practice guide*. U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dp_pg_090308.pdf

Josephson, K., Francis, R., & Jayaram, S. (2018). *Promoting secondary school retention in Latin America and the Caribbean*. CAF – Development Bank of Latin America. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1248>

Jovanović, V.; Čekić, J.; Veselinović, Z.; Vušurović, A.; & Jokić, T. (2016). *How to Be a Caring School: A Study on the Effects of Prevention and Intervention Measures for Preventing the Dropout of Students from the Education System of the Republic of Serbia*. Centre for Education Policy. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/314119247_How_to_Be_a_Caring_School_-_A_Study_on_the_Effects_of_Prevention_and_Intervention_Measures_for_Preventing_the_Dropout_of_Students_from_the_Education_System_of_the_Republic_of_Serbia/citations

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2025, abril 14). *Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE)*. Gobierno de Chile. <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/2098-beca-de-apoyo-a-la-retencion-escolar-bare>

Kattan, R. B., & Székely, M. (2017). *Analyzing Upper Secondary Education Dropout in Latin America through a Cohort Approach*. Journal of Education and Learning.

Kemple, J. J. (2008). *Career Academies: Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood*. MDRC. Obtenido de https://www.mdrc.org/sites/default/files/full_50.pdf



Lamote, C., & Speybroeck, S. (2013). *Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving*. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 28(4), 1305–1316. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000814>

Levin, H. M. (2005). The social costs of inadequate education. *Teachers College Record*, 107(6), 1256–1286. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00537.x>

Liang, S., Li, Y. & Yang, Y. Is student engagement without classroom social climate possible? A necessary condition analysis. *Humanit Soc Sci Commun* 12, 1689 (2025). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05910-9>

Lindert, K., Linder, A., Hobbs, J., & De la Brière, B. (2007). The nuts and bolts of Brazil's Bolsa Família Program: implementing conditional cash transfers in a decentralized context. *World Bank social protection discussion paper*, 709.

Marx, L. (2023). How is the Bolsa Familia program associated with the test scores performance of economically disadvantaged pupils in Brazil?. *International Journal of Educational Development*, 102, 102878.

Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of Check and Connect on Attendance, Behavior, and Academics: A Randomized Effectiveness Trial. *Research on Social Work Practice*, 24(3), 338–351. <https://doi.org/10.1177/1049731513497804>

MINERD. (2017). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria: Informe nacional*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vfus-Informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado-pdf.pdf>

MINERD. (2019). *Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de sexto grado de primaria 2018: Informe nacional*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://siie.minerd.gob.do/storage/app/uploads/public/5ec/0d4/114/5ec0d41140114653853808.pdf>

MINERD. *Noticias (2020, diciembre 3)*. *MINERD presenta política institucional de inclusión para las personas con discapacidad*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. *Noticias (2025, noviembre 17)*. *Ministerio de Educación destaca avances en educación inclusiva y fortalecimiento de capacidades para estudiantes con discapacidad*.

MINERD. (2025). *Perfil del Proyecto Programa de Ingreso Oportuno, Permanencia y Vuelta a la Escuela*.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Communities in action: Pathways to health equity*. *National Academies Press*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK431098/>



National Dropout Prevention Center. (2025). *Alternative schooling*. <https://dropoutprevention.org/effective-strategies/alternative-schooling/>

Neilson, C., et al. (2018). *Información y decisiones educativas: Evidencia del programa AVE en la República Dominicana*. https://www.christopher-neilson.com/work/documents/AVE/AVE_PolicySpanish.pdf

OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.

Oficina Nacional de Estadística (ONE) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples – MICS 2019: Informe final*. Santo Domingo: ONE & UNICEF.

Oficina Nacional de Estadística (2025). INFOGRAFÍA EMBARAZOS EN ADOLESCENTES en República Dominicana 2025 - Segundo Trimestre

Oliveira LFB, & Soares, S. S. D. (2013). O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e censo escolar.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2021). *Trabajo infantil y adolescente en la República Dominicana: Análisis de situación*. Organización Internacional del Trabajo.

Özerk, G. (2020). Academic boredom: An underestimated challenge in schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 117–125. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020.177>

Perusia, J. C., & Cardini, A. (2021). Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria. *Prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19*. CIPPEC: Buenos Aires. Obtenido de <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3639/sistemas-alerta-temprana-educacion-secundaria-prevenir-abandono-escolar-era-covid> (SITEAL)

Rambla, X., Saldanha Pereira, R., & Gallego, L. M. (2013). *The mechanisms of distortion between ages and courses in Brazil: an ethnic and social divide, and a challenge for education policy*. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 49. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n49.2013>

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33–59. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2896>

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.

Sanhueza A, Costa JC, Mújica OJ, Carvajal-Velez L, Caffé S, Victora C, Barros AJD. *Trends and inequities in adolescent childbearing in Latin American and Caribbean countries across generations and over time: a population-based study*. *Lancet Child Adolesc Health*. 2023 Jun;7(6):392-404. doi: 10.1016/S2352-4642(23)00077-9. PMID: 37208093; PMCID: PMC10191863.



Schochet, P. Z., Burghardt, J., & Glazerman, S. (2001). National Job Corps Study: The Impacts of Job Corps on Participants' Employment and Related Outcomes [and] Methodological Appendixes on the Impact Analysis. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED457358>

Schochet, P. Z., Burghardt, J., & McConnell, S. (2008). Does Job Corps work? Impact findings from the National Job Corps Study. *American Economic Review*, 98(5), 1864–1886. Obtenido de <https://pubs.aeaweb.org/doi/10.1257/aer.98.5.1864>

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional children*, 65(1), 7-21.

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional children*, 71(4), 465-482.

Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford University Press.

Staff, J., Patrick, M. E., Loken, E., & Maggs, J. L. (2019). *Is adolescent employment still a risk factor for high school dropout?* *Journal of Research on Adolescence*, 29(2), 381–397.

Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). *Staying back and dropping out: The relationship between grade retention and school dropout*. *Sociology of Education*, 80(3), 210-240.

The Glossary of Education Reform. (2013, August 28). *Academic support*. Great Schools Partnership. <https://www.edglossary.org/academic-support>

UNESCO. (2005). *Programas de mejoramiento de las oportunidades: El Liceo para Todos*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en Chile. . https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000139051&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a9453f7f-d13a-4532-98a4-cb5b580abd87%3F_%3D139051spa.pdf

UNESCO. (2014). *Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo: SERCE y TERCE 2006 - 2013*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/TERCE2013>

UNESCO Institute for Statistics. (2018). *Global education monitoring and completion indicators*.

UNESCO. (2019). *SITEAL Perfil de país: República Dominicana*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/informe/perfil_educacion/republica_dominicana

UNESCO. (2020). *Análisis curricular estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019) República Dominicana: Documento nacional de resultados*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp



- UNESCO Institute for Statistics. (2023). *Global education monitoring and completion indicators*.
- UNESCO. (2020). *Inclusive policy lab: Education and disability*. UNESCO Institute for Inclusive Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374769>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2022). *Early warning systems for school dropout prevention in Latin America and the Caribbean*. UNESCO.
- UNESCO, UNICEF y WFP. (2023). *Ready to learn and thrive: School health and nutrition around the world (Informe)*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/health-education/nutrition>
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report>
- UNICEF & UNESCO. (2018). *Niños y niñas fuera de la escuela en República Dominicana*. UNICEF.
- UNFPA (2021). *Consecuencias Socioeconómicas del Embarazo Adolescente en la República Dominicana*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://dominicanarepublic.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/estudio_milena-rd-2022_web_1_0.pdf
- Unión Europea. (2011). *Commission Recommendation of 20 December 2011 on policies to reduce early school leaving (OJ C 191, pp. 1–6)*. Official Journal of the European Union. Obtenido de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- U.S. Department of Education, What Works Clearinghouse. (2015, Mayo). *Dropout prevention intervention report: Check & Connect*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_checkconnect_050515.pdf
- Valenzuela, J. P., Ruiz, C., & Contreras, M. (2019). *Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: Una mirada a la deserción y repitencia escolar*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Vehkasalo, V. (2020). Dropout prevention in vocational education: Evidence from Finnish register data. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 81-105.
- Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Tao, X., Shi, Y., Qu, Q., ... & Rozelle, S. (2014). Can school counseling reduce school dropout in developing countries?. *Rural Education Action Program Working Paper No. 275*. Obtenido de https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/275-can_school_counseling_reduce_school_dropout_in_developing_countries.pdf
- Wang, Q., Hsiao, Y. Y., Hushman, C., & Armstrong, J. (2024). The Effectiveness of Dropout Intervention Programs Among K-12 Students: A Meta-Analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 30(3), 193–223. <https://doi.org/10.1080/10824669.2024.2342779>



Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Xie, H., Wegner, L., & Smith, E. A. (2017). Predicting secondary school dropout among South African adolescents: A survival analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 27(2), 369–381. <https://doi.org/10.1111/jora.12270>

Wilson, S. J., & Tanner-Smith, E. E. (2013). Dropout prevention and intervention programs for improving school completion among school-aged children and youth: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357-372.

Xie, K., Hawk, N. A., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2023). *Examining changes in teachers' perceptions of external and internal barriers to technology integration: A person-centered approach*. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(2), 105–129. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1951404>

Yoshino, C. A., et al. (2023). Experiences of conditional and unconditional cash transfers: A qualitative synthesis. *The Cochrane Library*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10064639/>



Tabla A1. Características del sub-segmento de la cohorte que asiste a 4to en el año 2020

Estudiantes 4to en el año 2020			
	Académica	Artes	Técnico Profesional
Condición de Edad			
Sobriedad	4.1	2.8	1.6
Teórica	95.9	97.2	98.4
	100.0	100.0	100.0
Nacionalidad			
Dominicana	97.2	98.0	98.6
Haitiana	1.8	1.7	0.9
Otra	1.0	0.3	0.5
	100.0	100.0	100.0
Sexo			
Femenino	51.7	54.2	60.2
Masculino	48.3	45.8	39.8
	100.0	100.0	100.0
Sector			
Privado	21.8	0.4	4.8
Público	77.6	99.6	94.5
Semi-Oficial	0.6	0.0	0.7
	100.0	100.0	100.0
Tanda			
JEE	46.5	99.7	96.2
Matutina	33.7	0.0	3.7
Vespertina	17.2	0.3	0.1
Nocturna	2.6	0.0	0.0
	100.0	100.0	100.0

Modelo de Deserción Escolar

Tabla A2. Resultados del modelo logístico de deserción escolar (odds ratios)

Variable	Odds Ratio	IC 95% Lower	IC 95% Upper	p-value
Sexo: Masculino	1.88	1.84	1.92	0.000
Nacionalidad: Haitiana	1.66	1.53	1.8	0.000
Nacionalidad: Otra	2.68	2.4	2.99	0.000
Zona: Rural	1.19	1.16	1.23	0.000
Sector: Privado	0.83	0.8	0.86	0.000
Sector: Semioficial	0.66	0.56	0.77	0.000
Tanda: Vespertina	1.19	1.15	1.23	0.000
Tanda: Extendida	1.15	1.12	1.19	0.000
Sobriedad inicial	4.67	4.49	4.87	0.000
Movilidad: 1 cambio	1.88	1.83	1.93	0.000
Movilidad: 2 cambios	2.06	1.97	2.15	0.000
Transición temprana adultos	1.65	1.56	1.74	0.000



Tabla A3. Efectos marginales promedio (AME) del modelo logístico de deserción escolar (cambios en probabilidad)

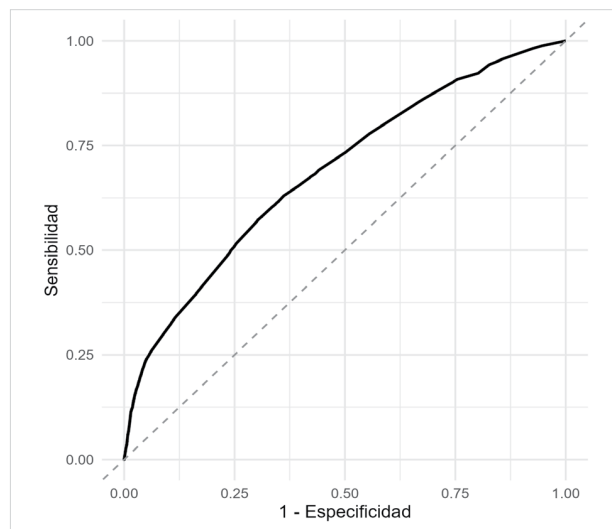
Variable	AME	SE	IC 95% Lower	IC 95% Upper	p-value
Movilidad: 1 cambio	0.119	0.003	0.114	0.124	0.000
Movilidad: 2 cambios	0.138	0.004	0.130	0.147	0.000
Nacionalidad: Haitiana	0.106	0.009	0.088	0.123	0.000
Nacionalidad: Otra	0.213	0.013	0.188	0.238	0.000
Sector: Privado	-0.036	0.004	-0.043	-0.028	0.000
Sector: Semioficial	-0.078	0.014	-0.106	-0.050	0.000
Sexo: Masculino	0.125	0.002	0.121	0.130	0.000
Sobriedad inicial	0.347	0.005	0.338	0.356	0.000
Tanda: Extendida	0.028	0.003	0.022	0.034	0.000
Tanda: Vespertina	0.034	0.004	0.027	0.041	0.000
Transición temprana adultos	0.105	0.006	0.092	0.117	0.000
Zona: Rural	0.035	0.003	0.029	0.042	0.000

Tabla A4. Contribución relativa de las covariables al modelo logístico de deserción escolar (pruebas de razón de verosimilitud)

Variable	LR χ^2	gl	p-value
Sexo	2881.1	1	<0.001
Nacionalidad	434.9	2	<0.001
Zona inicial	125.7	1	<0.001
Sector inicial	106.5	2	<0.001
Tanda inicial	116.6	2	<0.001
Sobriedad inicial	5992.6	1	<0.001
Movilidad	2106.7	2	<0.001
Transición temprana a adultos	294.4	1	<0.001



Gráfico A1. Curva ROC del modelo logístico de deserción escolar



Nota: El modelo presenta una capacidad de discriminación aceptable (AUC = 0.687). Este nivel es consistente con modelos de riesgos estructurales basados en información administrativa y características observables. No obstante, el modelo no incorpora factores individuales y contextuales más próximos a la decisión de abandono (Ej. variables familiares, desempeño académico dinámico, expectativas educativas o condiciones socioemocionales) los cuales no están disponibles en la base de datos y podrían contribuir a mejorar la capacidad predictiva.

Tabla A5. Métricas de ajuste del modelo logístico de deserción escolar

	Valor
N	149,038
AIC	172,218
Deviance (null)	188,893
Deviance (residual)	172,192
AUC	0.687



INICIATIVA DOMINICANA
POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

www.idec.edu.do

ISBN: 978-99934-50-26-9



9 789993 450269