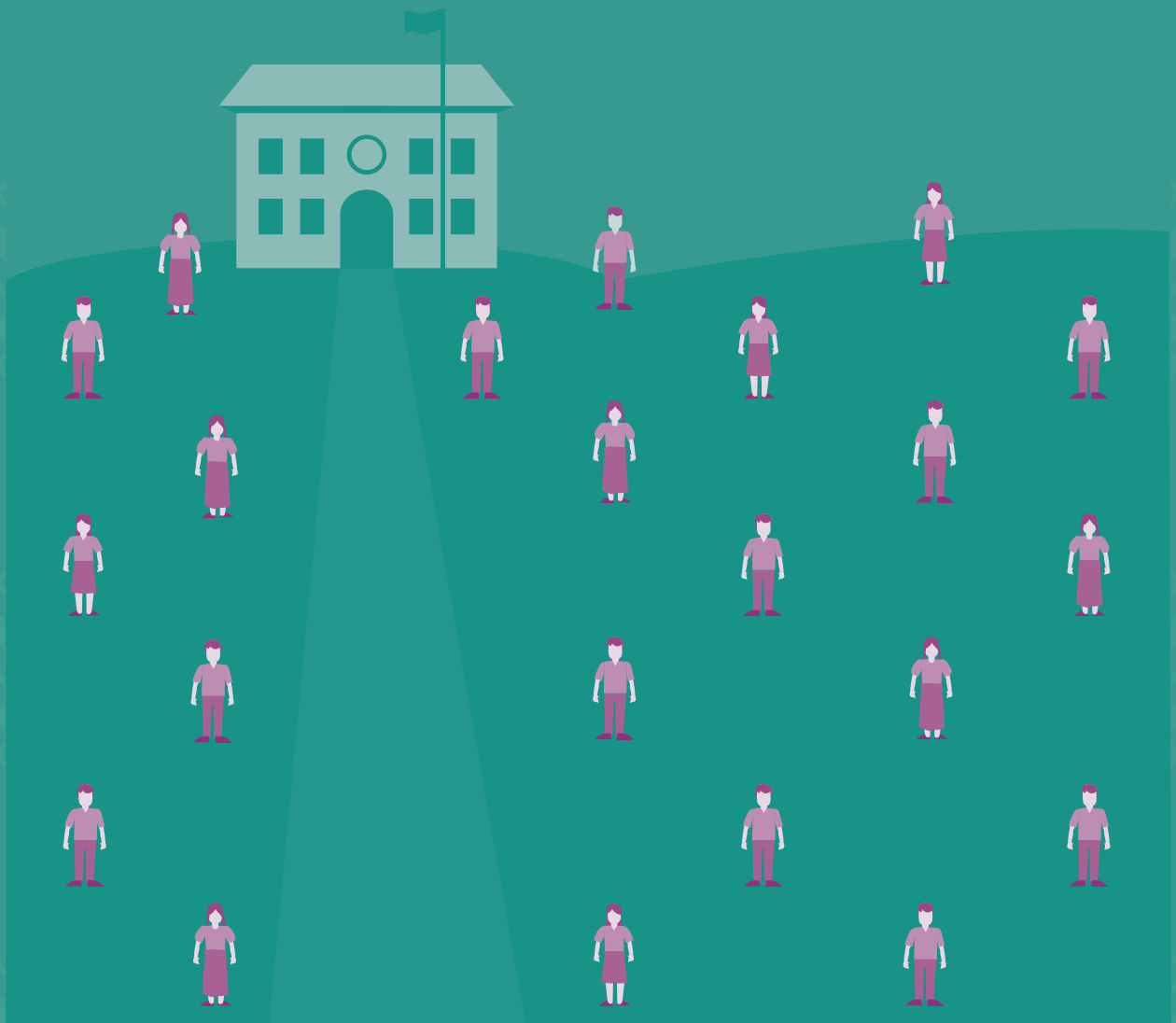
Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

Guatemala en PISA-D: jóvenes fuera de la escuela



GOBIERNO de GUATEMALA
DR. ALEJANDRO GIAMMATTEI
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
OECD
BETTER POLICIES FOR BETTER LIVE

GOBIERNO de GUATEMALA
DR. ALEJANDRO GIAMMATTEI

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Claudia Ruíz Casasola de Estrada
Ministro de Educación

Héctor Antonio Cermeño Guerra
Viceministro Técnico de Educación

Erick Fernando Mazariegos Salas
Viceministro Administrativo de Educación

Oscar René Saquil Bol
Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural

Nidia Yolanda Orellana Moscoso de Vega
Viceministra de Educación Extraescolar y Alternativa

Luisa Fernanda Müller Durán de Cabrera
Coordinadora del programa PISA-D en Guatemala

Edgar Florencio Montúfar Noriega
Analista líder del programa PISA-D en Guatemala

Comité revisor del informe nacional
Alan Homero Palala Martinez
Leslly Yaneth de León Trujillo de Matta
Luisa Fernanda Müller Durán de Cabrera
María José del Valle Catalán de Gálvez-Sobral

Edición
María Teresa Marroquín Yurrita

Diseño y diagramación
Jorge Eduardo Avila Ramos

Este informe es producto del compromiso institucional del Ministerio de Educación a través de sus equipos técnicos: Diplan, Digemoca y Digeduca. Se contó con la revisión del equipo técnico de PISA-D de la OCDE: Lucia Tramonte, Filippo Besa y Michael Ward.

DIGEDUCA
Ministerio de Educación
Guatemala, C.A.

PISA
PARA EL DESARROLLO
Guatemala

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa
© Digeduca 2020 todos los derechos reservados
Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que se cite la fuente, no se alteren los contenidos ni los créditos de autoría y edición, y su reproducción sea únicamente con fines educativos. Queda prohibido el uso de este material, reproducción o traducción con fines comerciales.
Para efectos de auditoría, este material está sujeto a caducidad.
Para citarlo: Ministerio de Educación. (2020). *Guatemala en PISA-D: jóvenes fuera de la escuela.* Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
Disponible en red: www.mineduc.gob.gt/digeduca
Impreso en Guatemala
digeduca@mineduc.gob.gt
Guatemala, 2020.

Este informe fue elaborado por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) del Ministerio de Educación de Guatemala, en conjunto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la que ayudó en el diseño del informe con aportes, orientaciones y asistencia para su desarrollo. El informe no representa necesariamente las opiniones oficiales de la OCDE o sus países miembros.

Contenido

Presentación 5

1. Guatemala, una nación joven 11

1.1 PISA y PISA-D 12

1.2 Guatemala en PISA-D 13

1.3 Marco de evaluación 24

2. Logros y desempeño de la juventud fuera del sistema educativo 31

2.1 Matriculación y logros a los 15 años 34

2.2 Zonas de exclusión en Guatemala 38

2.3 ¿Por qué hay jóvenes de 15 años fuera de la escuela o aún en primaria? 44

2.4 Desempeño de los jóvenes fuera de la escuela en Guatemala 50

2.5 Igualdad en el desempeño en Lectura y en Matemática 56

3. Salud, bienestar y actitudes hacia el aprendizaje 61

3.1 Bienestar mental y físico de los jóvenes fuera del sistema educativo en Guatemala 63

3.2 Los efectos acumulativos de las fases de desarrollo 69

3.3 Actitudes hacia el aprendizaje 72

4. Fundamentos para el éxito en Guatemala: inclusión, exclusión y desafíos de la juventud guatemalteca 81

4.1 Pobreza 82

4.2 Trabajo y empleo de la juventud fuera del sistema escolar en Guatemala 85

4.3 Idiomas hablados en Guatemala por los jóvenes fuera del sistema educativo 91

4.4 Barreras y educación inclusiva 93

5. Fundamentos para el éxito en Guatemala: los entornos de l a exclusión 103

5.1 Sensación de seguridad de los jóvenes fuera de la escuela.....104

5.2 Entornos inclusivos desde la perspectiva de los jóvenes fuera del sistema educativo de Guatemala 107

5.3 Entorno familiar de la juventud fuera del sistema educativo 110

6. En búsqueda de la inclusión e igualdad: recomendaciones para la política educativa 119

6.1 Resumen de resultados 121

6.2 Recomendaciones 132

Referencias 145

Presentación

La educación es un predictor del bienestar de las personas y del desarrollo de los países. Estudios en Ciencias Sociales han demostrado de forma sistemática que mayores niveles de educación en las personas se relacionan con una mejor salud, disminución de la criminalidad y mayor ejercicio ciudadano (OCDE, 2012). El bono demográfico para Guatemala es una oportunidad que puede impulsar el crecimiento económico y el tan ansiado desarrollo; sin embargo, esto se dará siempre y cuando los jóvenes tengan los niveles adecuados de competencias desarrolladas y los empleos suficientes para incorporarlos a la vida productiva.

Invertir en capital humano, garantiza un mayor ingreso para la sociedad, pero también un mayor bienestar individual. Los jóvenes que se insertan al mercado laboral sin haber completado la educación secundaria se encuentran en condiciones de bajos ingresos y participación en empleos de baja productividad. Sociedades con mayores tasas de asistencia, permanencia y finalización de los jóvenes en procesos educativos de calidad, permitirán que realicen empleos más productivos y una participación en sociedad más inclusiva y eficiente (CEPAL, 2012).

Los estudios sobre el tema educativo son necesarios en las condiciones actuales con el propósito de contar con información precisa del capital humano que forma el sistema educativo guatemalteco. Este estudio visibiliza a aquellos jóvenes de 15 años que por distintas razones no han concluido la educación obligatoria. Tener una mirada diferenciada de esta población permite a los responsables de la política educativa definir e implementar acciones pertinentes a las necesidades de la población.

En los principales hallazgos del estudio se encuentra que el 7 % de los jóvenes de 15 años no ingresó al sistema educativo y un 45 % fue perdido por el sistema educativo, por lo que no concluirá la educación mínima obligatoria que implica tercero básico. Esto evidencia la debilidad del sistema en retener a los jóvenes. También se resalta la existencia de otras condiciones que escapan del alcance del sistema educativo y que influyen en la no continuidad de los estudios, dentro de estos destaca el nivel socioeconómico de las familias de los jóvenes, la escolaridad de los padres o la necesidad de contar con un empleo.

Cabe resaltar que estos jóvenes que nunca ingresaron o que abandonaron la escuela pueden agruparse en seis distintas zonas de exclusión, siendo los que se ubican en la zona de exclusión 1 los más afectados. A pesar de que todos los jóvenes que participaron en el estudio pueden considerarse como desaventajados, los resultados muestran diferencias entre poblaciones al interpretarse los resultados a partir del sexo del joven, del idioma que se habla en el hogar y su condición de discapacidad.

Los resultados de desempeño en Lectura y Matemática demuestran que estos jóvenes desarrollaron cierto nivel de habilidad, pero está por debajo del nivel mínimo propuesto por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que se refiere a educación. Únicamente el 2 % de los jóvenes fuera de la escuela logró alcanzar el nivel esperado en lectura frente a un 30 % de los que están dentro de ella. En el caso de la habilidad matemática, ninguno de los jóvenes que está fuera de la escuela alcanzó el nivel esperado en comparación con el 10 % de los que sí asiste. Esto demuestra el valor de asistir a la escuela para el desarrollo de habilidades y competencias que permiten alcanzar el bienestar.

Las habilidades de un joven de 15 años dependen de las que adquirió en años anteriores; estas están estrechamente relacionadas con la calidad de la enseñanza a la que ha sido expuesto, pero también del apoyo que ha recibido de su familia. Los jóvenes fuera de la escuela con mayor habilidad en lectura o con más años de escolaridad comparten la característica de tener un mayor apoyo de sus familias, pero este apoyo se ve condicionado por los recursos con los que cuentan.

Otro hallazgo interesante es la falta de aprendizaje que se observa con las altas tasas de repitencia, a tal punto que existen jóvenes entre 14 y 16 años que aún están estudiando la primaria. Un 68 % de estos jóvenes ha repetido algún grado, siendo el no aprendizaje que se traduce en una no promoción uno de los principales promotores del abandono escolar.

Es importante destacar las desigualdades existentes en el país. Especialmente para aquellos que se encuentran en áreas rurales o de familias con menos recursos, como también de la desigualdad que enfrentan las mujeres y los infantes indígenas. Y cómo estas condiciones tienen como consecuencias, inequidades en los logros educativos y en los aprendizajes.

La riqueza de información de la evaluación de jóvenes fuera de la escuela es la oportunidad de conocer a una población que ha quedado excluida de alcanzar la educación obligatoria. Esto permitirá que los tomadores de decisiones desarrollen acciones informadas que permitan responder de una manera técnica, obteniendo con ello mejores resultados y utilizando mejor los limitados recursos con que se cuenta.

El informe trata de presentar los hallazgos más relevantes, pero se invita a revisar los instrumentos y bases de datos que contienen toda la información generada, donde seguramente se encuentran más hallazgos. El informe se organiza de la siguiente manera:

- El primer capítulo presenta el marco de la evaluación, el desarrollo de los instrumentos utilizados, el muestreo y el proceso logístico. La intención de desarrollar estos elementos técnicos en el informe obedece al interés de comunicar la metodología de trabajo en un estudio de esta naturaleza. Principalmente porque se logró alcanzar los

estándares técnicos demandados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Instituto Nacional de Estadística (INE) que permiten generalizar los resultados a nivel de país. La documentación de estas etapas del proceso admite contar con insumos para futuros estudios.

- En el segundo capítulo aparecen las seis zonas de exclusión que permiten caracterizar a la población que se encuentra fuera del sistema. Esta diferenciación muestra los resultados de forma más precisa y genera recomendaciones para atender las particularidades de los grupos. Además, se presentan los logros educativos y el desempeño en Matemática y Lectura.
- En el tercer capítulo se muestra el autoreporte de los jóvenes respecto a su salud como también la satisfacción que tienen con la vida. Además, se exploran aspectos sobre el bienestar en las diferentes zonas de exclusión y el compromiso hacia la educación. Aquí se tomó en cuenta el reporte del adulto más próximo al joven encuestado, siendo una fuente de información valiosa para el desarrollo del estudio.
- En el capítulo cuarto se desarrollan los temas relacionados con la inclusión y exclusión en el sistema educativo donde se exploraron las variables a partir del sexo, el idioma materno y discapacidad como también los desafíos a los que están expuestos los jóvenes para continuar sus estudios.
- En el capítulo quinto se trabajan las características socioeconómicas de las familias, si los jóvenes están trabajando, los contextos de seguridad y las condiciones que les permitirían regresar o continuar con sus estudios.
- El último capítulo incluye recomendaciones a partir de los resultados del estudio y las experiencias internacionales, con el propósito de estimular una discusión basada en evidencias sobre una reforma política para la educación que beneficie a los jóvenes que se encuentran en las diferentes zonas de exclusión.

Guatemala, una nación joven

1. Guatemala, una nación joven

En Guatemala uno de cada dos jóvenes de 15 años se encuentra fuera del nivel medio. Ante esto, para conocer la situación de esta población importante para la nación, es necesario realizar una evaluación que incluya quiénes, comprendidos en dicha edad, están en primaria o no están estudiando. A diferencia de PISA, el proyecto PISA para el Desarrollo (PISA-D) incorpora el componente de los jóvenes de 15 años que se encuentran fuera del nivel medio[1]. El estudio permite observar el impacto del sistema educativo en aquellos jóvenes que no lograron concluir la educación obligatoria, así como las condiciones que han empujado a que esto suceda. En este capítulo se presenta el proceso de trabajo con los jóvenes que están fuera del nivel medio, el marco de referencia para el informe nacional y una descripción de lo que se desarrolla en los capítulos siguientes.

1. La agenda de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en educación remarca el compromiso de los países en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje permanentes para todos. Con la participación en el estudio de PISA-D, componente jóvenes fuera de la escuela, se busca incluir a una población que no se había considerado en las evaluaciones de aprendizaje anteriores.

2. La agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 en educación enfatiza en la equidad y no dejar a nadie atrás (UNESCO, 2017). Con su participación en el componente jóvenes fuera de la escuela de PISA-D, también busca incluir a una población excluida previamente en sus resultados en PISA. En Guatemala, algunas zonas más que otras, tienen una proporción relativamente mayor de jóvenes de 15 años que no están matriculados en la escuela o en el nivel educativo que les corresponde. El aporte de PISA-D a través del presente informe permite a los responsables de política obtener y analizar información sobre las habilidades básicas en lectura y en matemática, además de atributos no cognitivos de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo. Así como identificar las barreras para asistir a la escuela y los factores que impiden el progreso de los estudiantes a través de la educación, permitiendo el desarrollo de programas educativos más incluyentes para apoyar a los jóvenes y nuevas generaciones en su formación. De igual manera, alcanzar las metas presentes en los ODS, específicamente las que se refieren a inclusión e igualdad de aprendizajes.

[1] El Nivel de Educación Media en Guatemala equivale a séptimo grado y superior.

3. El componente jóvenes fuera de la escuela de PISA-D considera a adolescentes de 15 años que: (a) nunca ingresaron a la educación formal; (b) accedieron a la educación formal, pero dejaron de asistir antes de los 15 años; (c) están matriculados en la educación formal pero no asisten; d) están matriculados en la educación formal en el nivel primario (sobreedad). A partir de estas diferentes experiencias educativas fue necesario explorar un conjunto de instrumentos de evaluación, y a la vez establecer estrategias para evaluarlos y llevar a cabo el estudio.

1.1 PISA y PISA-D

4. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes o PISA (por sus siglas en inglés) busca dar respuesta a la pregunta ¿Qué es importante que los ciudadanos sepan y puedan hacer? Para ello se prepara una prueba en las habilidades lectoras, matemáticas y científicas utilizadas en situaciones de la vida real. Estas pruebas son aplicadas a los estudiantes que tienen entre quince años y tres meses y dieciséis años y dos meses de edad y están cursando secundaria (primer grado del nivel medio o superior).

5. Creado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1997, PISA ha tenido lugar en los años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018; a lo largo de los años más países se suman a esta iniciativa. PISA es un programa periódico que ofrece información para la toma de decisiones y su ejecución en prácticas y políticas educativas. Permite hacer un seguimiento de las tendencias entre los países y subgrupos nacionales. A partir de la información obtenida se pueden identificar las inequidades en el aprendizaje con el propósito de orientar políticas educativas basadas en objetivos cuantificables, que permitan disminuir o superar estas diferencias.

A partir de la información obtenida se pueden identificar las inequidades en el aprendizaje con el propósito de orientar políticas educativas basadas en objetivos cuantificables, que permitan disminuir o superar estas diferencias.

6. Las evaluaciones comparativas son ahora más relevantes que nunca, dado que permiten comparar y contrastar los resultados con otros países e identificar las políticas que han logrado que se alcancen mayores resultados de aprendizaje en los jóvenes constituyéndose en buenas prácticas.

7. La agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ha establecido un mínimo de aprendizaje en lectura y en matemática. En el caso de PISA el nivel básico se traduce en el nivel 2 de desempeño para ambas áreas evaluadas.

8. Entre algunas de las innovaciones de PISA-D, que no incluye PISA, es que además de evaluar a los jóvenes de 15 años dentro del nivel medio, también toma en cuenta a los jóvenes fuera de la escuela, que comprende a quienes están entre los 14 y 16 años que estudian en la primaria (sexto grado o menos) o se encuentran fuera del sistema educativo.

9. Dadas las características de los países de renta media baja[2] PISA realiza adaptaciones en su versión de PISA-D. La primera es la de agregar el componente jóvenes fuera de la escuela con el objetivo de tomar en cuenta la totalidad de la población de 15 años, tanto aquella que se encuentra en el nivel primario o que está excluida de la escuela. Otra diferencia entre los Programas PISA y PISA-D es la mejora de la descripción de los niveles de desempeño en el tramo inferior de la distribución del rendimiento de los estudiantes, así como el incluir en la evaluación una gama más amplia de información de contextos sociales y económicos, ya que en ellos se encuentran los factores más relevantes para los países de ingreso medio bajo que contribuyen al éxito del estudiantado.

PISA-D es una poderosa herramienta que permite a los países de renta media baja observar las diferencias internas del país en educación, tomar en cuenta políticas públicas aplicadas en otros países y conocer el nivel de desempeño que tiene la población que está concluyendo la educación obligatoria.

10. PISA-D es una poderosa herramienta que permite a los países de renta media baja observar las diferencias internas del país en educación, tomar en cuenta políticas públicas aplicadas en otros países y conocer el nivel de desempeño que tiene la población que está concluyendo la educación obligatoria. Esto posibilita contar con evidencia para tener una visión más amplia del funcionamiento del sistema educativo y los resultados de aprendizaje en el estudiantado.

1.2 Guatemala en PISA-D

11. En el año 2018 se realizó una evaluación a 1,654 jóvenes entre 14 y 16 años, que se encontraban fuera del nivel medio. La inclusión de jóvenes fuera del sistema educativo en el estudio hace que PISA-D sea un proyecto único en el escenario de las evaluaciones internacionales a gran escala. El proyecto explora metodologías y herramientas de recolección de datos relacionadas con los jóvenes fuera de la escuela en términos de (a) sus habilidades y competencias lectoras y matemáticas, así como atributos no cognitivos y, (b) la obtención de mejores datos con utilidad práctica sobre sus características, las razones por las que no están en la escuela, las magnitudes y formas de exclusión y disparidades.

[2] Para el año 2018, los países de renta media baja son aquellos que tienen un Producto Interno Bruto per cápita (PIBpc) entre los $ 996 y $ 3,895 USD (Cfr. https://blogs.worldbank.org/es/opendata/nueva-clasificacion-de-los-paises-segun-el-nivel-de-ingresos-para-2019-y-2020). El PIBPpc de Guatemala para el año 2018 fue de $ 4,534.8 USD según datos del Banco de Guatemala, obtenidos en la página 9 del siguiente documento web: http://www.banguat.gob.gt/Publica/guatemala_en_cifras_2019.pdf. Pero su sistema educativo logra indicadores educativos propios de un país de renta media baja, es decir, que la cantidad y la calidad del gasto están por debajo de lo esperado.

12. Estos 1,654 jóvenes entrevistados y evaluados de manera aleatoria en el año 2018 se suman a los 5,100 estudiantes de 15 años que se encontraban en el nivel medio, y que fueron evaluados y entrevistados de manera aleatoria en el año 2017. Esto se realizó con el objetivo de brindar una descripción de la población de 15 años guatemalteca, edad en la que deberían estar concluyendo la educación obligatoria, según la Constitución Política de la República de Guatemala.

13. El componente jóvenes fuera de la escuela de PISA-D ha sido llevado a cabo por la OCDE en colaboración con Guatemala y cinco países más: Honduras, Paraguay, Panamá, Senegal y Zambia.

14. Incluir a los jóvenes fuera del sistema demandó un diseño específico para identificarlos y recopilar información para determinar si, aun estando fuera del sistema, tienen las competencias básicas para la vida esperadas para su edad. Este diseño cumplió con los estándares técnicos utilizados para medir a los jóvenes dentro del sistema, garantizando la comparabilidad.

15. Si bien el componente jóvenes fuera de la escuela tomó como punto de partida los estándares y marcos de trabajo de PISA ya existentes, el proyecto requirió modificación de algunos de estos para tratar temas de implementación específicos, como el muestreo y el desarrollo de instrumentos para la población no escolarizada.

16. El propósito del instrumento de encuesta de hogares de PISA-D es proporcionar información sobre las habilidades y aprendizaje que, cuando se combina con la evaluación de los jóvenes de 15 años que están en secundaria, cubre a toda la población de jóvenes de 15 años en un país. Esto es importante para países como Guatemala, donde una gran proporción de los jóvenes de 15 años no están matriculados en el nivel medio.

17. Las entrevistas de antecedentes y las evaluaciones cognitivas presentes en la encuesta de hogares PISA-D se realizaron en tabletas, se aplicaron principalmente en hogares y duraron un poco más de 90 minutos para cada encuestado. Un entrevistador realizó la encuesta comenzando con una entrevista de 30 minutos durante la cual el encuestado respondió una serie de preguntas de antecedentes consistentes con el marco de Prosperidad Educativa. El marco se centra en los resultados de prosperidad, tales como los logros educativos y el abandono escolar, el bienestar y la valoración de la educación. Los recursos y procesos fundamentales que pueden respaldar estos resultados de prosperidad educativa a lo largo del curso de la vida son la salud pre y perinatal, el acceso a la salud, los recursos familiares y el apoyo comunitario. La evaluación contextual explora el trabajo juvenil y la vida en el hogar, así como la experiencia escolar y las barreras para estudiar y aprender en el sistema educativo. El entrevistador registró las respuestas de los jóvenes en la tableta. Los padres (o la persona con más conocimientos sobre el joven) también respondieron un cuestionario en papel sobre los antecedentes de los jóvenes y las experiencias

de la infancia. El entrevistador completó un breve módulo de observación del hogar en la tableta, que incluía preguntas sobre la ubicación del hogar, aspectos del vecindario y algunas características de la vivienda.

18. Las evaluaciones cognitivas comenzaron con un módulo central de 10 minutos compuesto por cinco ítems de lectura y cinco de matemáticas. Dependiendo de las respuestas a estas, el joven fue guiado automáticamente a la prueba cognitiva completa de 45 minutos (aproximadamente 32 ítems de lectura y alfabetización matemática) o una evaluación de 30 minutos de componentes de lectura (comprensión de oraciones) diseñada para pintar una imagen más matizada de bajo rendimiento. Las evaluaciones cognitivas se realizaron en los idiomas de instrucción utilizados en las escuelas de los países participantes y se basaron únicamente en los elementos con puntaje automático. Las pruebas utilizaron principalmente un subconjunto de elementos de la evaluación en la escuela sobre las habilidades en lectura y matemáticas, lo que permitió informar los resultados en la escala PISA a través de métodos de enlace de escala. Los ítems fueron dirigidos a los niveles más bajos de rendimiento medidos en la escala PISA. En las evaluaciones PISA, el Nivel de competencia 2 es el nivel en el que las personas comienzan a demostrar las competencias que les permitirán participar de manera efectiva y productiva en la vida como estudiantes, trabajadores y ciudadanos. En términos del ODS 4, el Nivel 2 se considera el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas que toda la niñez deben alcanzar al final de la educación secundaria inferior. En la evaluación fuera de la escuela, la selección de elementos se centró en la escala en el Nivel 2 o por debajo, con énfasis en el extremo inferior de la escala. Al igual que en la evaluación dentro de la escuela, se mantuvo la cobertura de todos los procesos y se revisaron los contextos de los ítems para garantizar la idoneidad de lo que las personas encontrarían en un contexto fuera de la escuela.

1.2.1 La prueba y el cuestionario a los jóvenes fuera del sistema educativo

19. Existen algunas diferencias en la medición de los jóvenes dentro y fuera de la escuela. Para el segundo grupo, la metodología de aplicación en campo se hizo de forma individual a través de dispositivos electrónicos, mientras que para los primeros se utilizó una prueba de papel y lápiz dentro del salón de clase. Los instrumentos empleados fueron revisados o modificados y se les hicieron agregados para que estuviesen acordes al contexto de los jóvenes; así también, la diferencia radica en que para los jóvenes dentro del sistema educativo se incluyeron los cuestionarios del docente y del director del establecimiento y se les evaluó en Matemática, Lectura y Ciencias. Mientras que a los jóvenes fuera de la escuela la evaluación fue en Matemática y en Lectura y se incluyó un cuestionario para padres de familia o encargados.

Tabla 1. Diferencias entre la evaluación de jóvenes dentro y fuera de la escuela

Instrumento	Jóvenes dentro de la escuela	Jóvenes fuera de la escuela
Pruebas	Se midió Matemática, Lectura y Ciencias. Se evaluó en papel y lápiz.	Se midió Matemática y Lectura. Se evaluó en tabletas electrónicas.
Cuestionarios	Se aplicaron los cuestionarios: • Para el estudiante • Para el docente • Para el establecimiento educativo Se aplicaron los cuestionarios en papel y lápiz.	Se aplicaron los cuestionarios: • Para el joven • Para la persona más cercana al joven • De observación del entorno Los cuestionarios se aplicaron en tabletas electrónicas, a excepción del cuestionario para la persona más cercana al joven, que podían ser los padres o encargados quienes lo respondieron en papel.
Ubicación	Se evaluaron en el establecimiento educativo donde estaban matriculados.	Se entrevistaron en su casa, en donde fueron ubicados a partir de la metodología de muestreo establecida.
Tiempo	Se brindó 120 minutos para resolver el cuadernillo de prueba.	No se tuvo límite de tiempo.
Muestra	Aleatoria, bietápica.Representativa a nivel nacional.Comparable entre países participantes en PISA 2015.	Aleatoria por conglomerados. Representativa a nivel nacional. No es comparable entre países participantes en PISA-D.

Fuente: Elaboración propia con base en manuales de aplicación de PISA-D.

20. Para elaborar las pruebas de Matemática y Lectura, se tomaron en cuenta los ítems utilizados en la evaluación de los jóvenes dentro del Sistema. Primero se realizó un análisis estadístico de los ítems para identificar aquellos que requirieran alguna modificación de contexto y vocabulario. Esta modificación consistió en la revisión del vocabulario evitando alterar la raíz de lo que se esperaba medir.

21. Debido a que se desconocía el desempeño de estos estudiantes, se agregó al inicio de las pruebas, algunos ítems de lectura con menor dificultad. A este grupo de ítems se le llamó *Componentes de lectura* y permitían identificar a los jóvenes con menor capacidad y se pudiera tener una mejor estimación de lo que podían hacer en términos de habilidades de comprensión de lectura más básicas. Estos ítems provinieron de diferentes pruebas como PISA 2015, del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos PIAAC, por sus siglas en inglés, PISA para escuelas y del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización, LAMP, por sus siglas en inglés.

22. Para los jóvenes fuera de la escuela se elaboraron tres cuestionarios de contexto: uno para el joven, otro para la persona más cercana al joven y el de observación del entorno. Para elaborar el *Cuestionario de contexto del joven* se analizaron las preguntas utilizadas en la evaluación de jóvenes dentro del Sistema. Este se revisó, para adaptarlo a la población a evaluar, tomando en cuenta el análisis estadístico y el contexto de los jóvenes. Además, se agregaron algunas preguntas específicas para identificar aspectos como por qué desertó del Sistema o bien si había estado inscrito alguna vez en algún establecimiento, entre otros. El *Cuestionario para la persona más cercana al joven* se elaboró específicamente para esta evaluación. Tuvo como objetivo recopilar información de los padres del joven, o bien, en su ausencia, de la persona que más lo conociera. En este cuestionario se incluyeron aspectos de salud y bienestar de la madre, desde su período de gestación, el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico de la familia, así como su opinión sobre los establecimientos educativos, entre otros. El cuestionario de *Observación del entorno* sirvió para caracterizar el área en donde vivía el joven encuestado.

Tabla 2. Información recolectada a través de los cuestionarios

Aspectos	Variables
Antecedente familiares	Capital económico, social y cultural, y el idioma que hablan en el hogar versus el idioma de instrucción cuando asistían a la escuela.
Vida	Nivel de logro educativo, sus actitudes hacia el aprendizaje, su situación laboral, sus hábitos y su vida fuera de la escuela, su salud y bienestar.
Aprendizaje	Entornos inclusivos, apoyo familiar, su percepción sobre la inclusión de su entorno escolar cuando asistieron a la escuela, sus razones para no estar en la escuela y las barreras que les impiden regresar a estudiar, su entorno y apoyo familiar.
Primeros años	Información pre y perinatal. Eventos relacionados con la salud durante los primeros años. Su experiencia educativa y las expectativas educativas de sus padres o cuidadores para con ellos.
Hogar	Ubicación y las características del entorno.

Fuente: OCDE, 2019.

23. Todos los cuestionarios e instrumentos fueron piloteados un año antes de la aplicación definitiva. Esta experiencia piloto permitió familiarizar a los responsables del proceso técnico con la metodología de aplicación e identificar la funcionalidad de las preguntas. Se aplicó la batería de instrumentos para luego realizar los análisis estadísticos correspondientes e identificar las preguntas que más información aportarían. No se tomaron en cuenta aquellas en donde la cantidad de respuestas en blanco era muy alta. Después del análisis, se depuraron y seleccionaron las mejores preguntas, tanto para las pruebas cognitivas como para los cuestionarios de contexto.

Tabla 3. Ítems de las áreas cognitivas para la evaluación de los jóvenes fuera del nivel

Área cognitiva	Aplicación piloto (año 2017)	Aplicación definitiva (año 2018)
Lectura	**36 ítems** ·3 bloques de 12 ítems	**22 ítems** ·5 ítems comunes ·17 ítems divididos en 3 clústeres (6 c/clúster)
Matemática	**45 ítems** ·3 bloques de 15 ítems	**35 ítems** ·5 ítems comunes ·30 ítems divididos en 3 clústeres (10 c/clúster)
Componentes de lectura (comprensión de oraciones y de párrafos)	**66 ítems** ·32 ítems comunes ·3 bloques con 11 ítems	**51 ítems** ·24 ítems de oraciones en 3 clústeres (8 c/clúster) ·27 ítems de párrafos en 3 clúster (9 c/clúster)

Fuente: Manual de aplicadores (OCDE, 2017).

24. Tanto los instrumentos cognitivos como contextuales se adaptaron de una versión en español de Chile, los cuales procedían de la versión original en inglés. A pesar de que Chile es un país de habla hispana, no comparte con Guatemala el mismo vocabulario y formas de expresión, por lo que fue necesario adaptar los ítems al contexto guatemalteco, así como escritura de números, unidades de medida, etc. Para cada adaptación de los ítems, se realizaron varias revisiones sistemáticas y se trabajó en conjunto con contratistas de la OCDE quienes son especialistas en este tipo de contextualización. Se aseguró que las modificaciones realizadas mantuvieran la raíz de las versiones originales, también que las preguntas o enunciados fueran lingüísticamente iguales a la versión original, para mantener el mismo propósito de los instrumentos en los diferentes idiomas. En este caso, la aplicación piloto fue fundamental, para identificar posibles sesgos con el uso del idioma y eliminarlos de la prueba final.

1.2.2 Definición de la muestra

25. A partir de los indicadores de cobertura del Ministerio de Educación, se identificó que para el año 2017 en Guatemala el 48 % de los jóvenes de 15 años estaba inscrito en el Nivel de Educación Media. Esto permitió determinar que el 52 % de los jóvenes está fuera del nivel medio, algunos en la primaria y otros fuera del sistema educativo.

26. Según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) del 2014[3], se estimó que para el año 2017 había un total de 15,979,118 personas en Guatemala, con un error típico del 0.2 %. Se estimó que 1,237,850 tienen entre

[3] Se agradece el apoyo del Instituto Nacional de Estadística de Guatemala en todo el proceso de selección de los sectores censales y las estimaciones proporcionadas durante el período de preparación de la muestra para el presente estudio.

14 y 16 años de edad. Por lo que se determinó que, por cada 100 persona en Guatemala, 7 son jóvenes en el rango de edad del estudio. Del total de personas entre 14 y 16 años en Guatemala, el 37.5 % no se encontraba inscrito en algún establecimiento educativo durante el período escolar de referencia de la encuesta, con un error típico de 1.1 %, lo que dio un rango de 35.4 % a 39.7 %. Por lo anterior se espera que, por cada 100 personas en Guatemala, existen 3 jóvenes que conformarían la población objetivo.

27. Los marcos muestrales para los estudios de hogares en Guatemala, los tiene el Instituto Nacional de Estadística (INE). Por ello el enfoque de muestreo se acomoda a la forma como el INE desarrolla en la ENCOVI, por lo que fue fundamental contar con la colaboración y asistencia técnica del INE para la definición de la muestra del estudio.

28. La muestra utilizada para la *Evaluación de Jóvenes Fuera de la Escuela* se compone de una combinación de muestras estadísticamente representativas y de representatividad limitada, a través de un enfoque de ponderación compuesto híbrido (Westat, 2018). La muestra abarcó todo el país, por lo tanto, tiene una representación adecuada de la población. Una parte de la muestra proviene de la aplicación de métodos no probabilísticos. Sin embargo, la proporción ponderada de la muestra no probabilística es pequeña (9 %). Para la muestra de probabilidad, la suma de los pesos antes de la calibración es solo aproximadamente la mitad de los totales de control proporcionados por el INE.

29. La muestra final se diseñó para llegar a un mínimo de 1,600 jóvenes que hayan sido entrevistados y evaluados. Los 1,600 se dividen en al menos 1,200 de una muestra representativa y 400 de una muestra representativa limitada. La muestra probabilística permitió una visión adecuada de la población objetivo.

1.2.2.1 Muestra representativa

30. Para la muestra representativa se optó por realizar una encuesta de hogares, algo novedoso para las evaluaciones educativas que se realizan actualmente en Guatemala. Evaluar a la población en los establecimientos educativos ha sido lo habitual, y con la participación en el programa de PISA-D se alcanzó a la población objetivo en sus hogares, constituyendo un desafío para el equipo técnico del Ministerio de Educación.

31. El diseño de la muestra más eficiente para una encuesta de hogares con entrevistas a personas es el estratificado y por conglomerados de múltiples etapas. En la primera etapa de la selección de la muestra se consideraron los conglomerados que, en el caso de Guatemala, estaban constituidos por los sectores censales; en la segunda etapa se realizó la selección de los hogares. Sin embargo, hacer una selección aleatoria entre los hogares presentes en un sector implicaba un incremento del

número de sectores censales para obtener una muestra que permitiera llegar a los 1,200 casos. Por ello, se tomó la decisión de censar los conglomerados seleccionados en la primera etapa de muestreo.

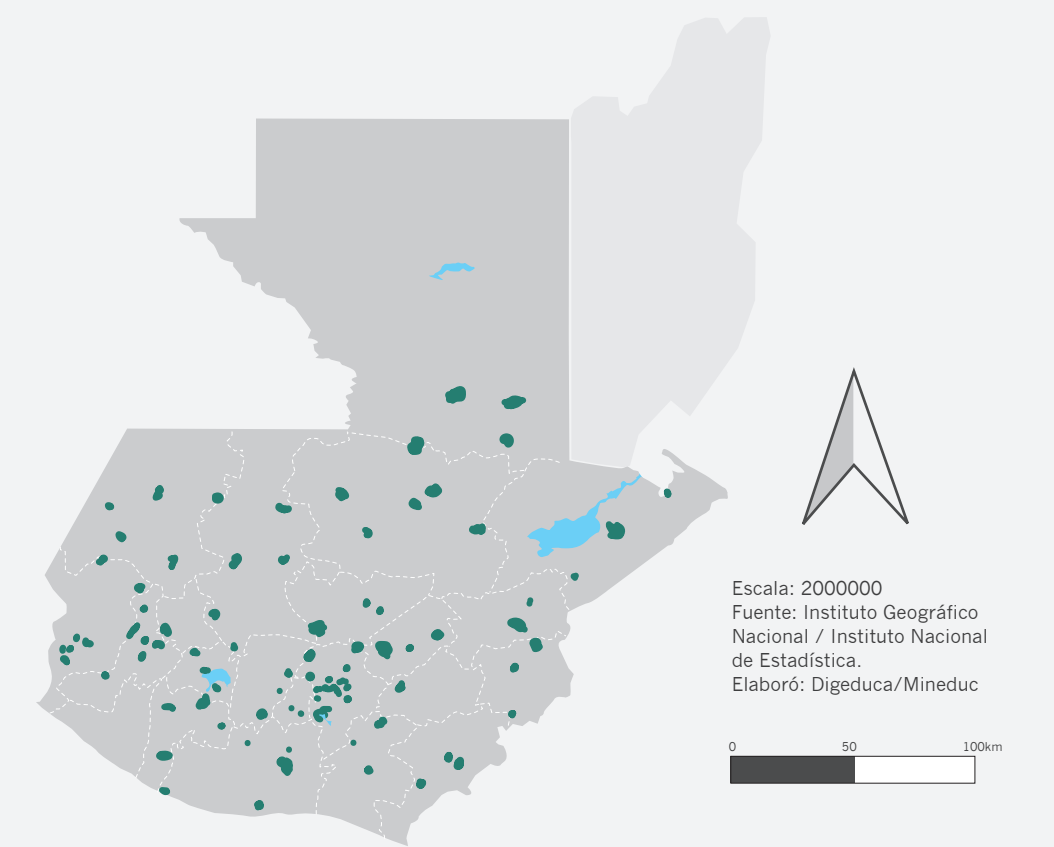
32. De acuerdo con la información del INE, para el 2018, el país se divide en 15,411 sectores censales. De estos, 6,787 se encontraban clasificados como área urbana y 8,724 como área rural. Este dato fue importante ya que los jóvenes fuera de la escuela se encuentran con mayor frecuencia en el área rural (1 de cada 2 está fuera de la escuela) frente al área urbana (1 de cada 4)[4]. En virtud de ello, se identificó al área rural como el área de alta concentración y el área urbana como la de baja concentración de la población objetivo.

33. Otra variable interesante fue la identificación de los niveles socioeconómicos. El INE clasifica los sectores del país en cuatro niveles socioeconómicos. Con base en la información del área y del nivel socioeconómico se construyeron los ocho estratos de sectores censales del estudio. Dentro de cada estrato de forma aleatoria se realizó la selección de los sectores de la muestra.

34. La muestra quedó constituida por 101 sectores censales, 42 ubicados en el área urbana y 59 en el área rural. Estos fueron seleccionados de forma aleatoria dentro de los estratos y la distribución geográfica de los mismos se puede apreciar en la Figura 1 donde se resalta en el mapa de Guatemala los polígonos de los sectores censales elegidos. En total la muestra representativa o probabilística fue de 101 sectores censales, donde se localizaron alrededor de 20,621 unidades de vivienda y deberían identificarse a 1,200 jóvenes entre 14 y 16 años que no estuvieran inscritos en el sistema educativo o se encontraran estudiando en algún grado de la primaria.

[4] Al momento del censo del 2002, censo de referencia para el presente estudio, se tenía contemplado que los sectores censales urbanos tenían en promedio 155 viviendas, en un rango de 4 a 350. Los sectores censales rurales tenían en promedio 123 viviendas, con un rango de 1 a 352.

Figura 1. Ubicación de los sectores censales presentes en la muestra de PISA-D



35. El trabajo de campo se concluyó con la realización de 98 de los 101 sectores censales previamente seleccionados. Esto permitió identificar a 1,150 jóvenes de los cuales se logró entrevistar y evaluar a 1,044; el resto tenían alguna discapacidad o barrera con el idioma.

1.2.2.2 Muestra representativa limitada

36. Para lograr entrevistar y evaluar a los 400 jóvenes fuera de la escuela a partir de métodos de representatividad limitada, PISA-D proporcionó varios métodos de muestreo[5]. El propósito de la muestra de representatividad limitada fue agregar 400 jóvenes como máximo a la muestra representativa y cumplir así con los 1,600 casos a completar de manera eficaz. La asignación de los jóvenes fuera de la escuela y quienes asisten a primaria debía estar distribuida de manera proporcional a la de la población.

37. Dentro de los métodos de selección de representatividad limitada se utilizaron: (a) Registro de las escuelas de primaria (SCAD por sus siglas en inglés); (b) Rastreo y enlace a partir de estudiantes y docentes (LTST por

[5] La totalidad de métodos de muestreo se encuentran en el manual PISA-D Strand C Sampling Manual for the Main Survey, producido por Westat.

sus siglas en inglés) y, (c) Muestreo de Ubicación (LOCA por sus siglas en inglés). Esto permitió identificar con base en la metodología del estudio y la rigurosidad del mismo a la población objetivo.

38. La muestra de Registro de las escuelas de primaria (SCAD) se enfocó en buscar a los estudiantes de 15 años inscritos en dichas escuelas. Se seleccionaron un total de 47 escuelas próximas a algunos sectores censales presentes en la muestra probabilística. Se consideró que 16 fueron escuelas próximas a sectores rurales o de alta concentración y 31 estaban cercanas a sectores censales del área urbana o de baja concentración. Con base en la información del Sistema de Registros Educativos (SIRE) del Ministerio de Educación (Mineduc), se identificaron jóvenes que cumplían con el criterio de la edad y asistían a diferentes grados de la primaria. Con esta información se elaboraron listas en donde los jóvenes fueron ordenados de forma aleatoria. Para trabajar con ellos en cada establecimiento debían tomarse de acuerdo con el orden de la lista. En total se logró entrevistar y evaluar a 120 jóvenes de con este método, cumpliendo con el estándar de PISA-D.

39. La muestra LTST se realizó considerando las 47 escuelas identificadas en el SCAD. En cada una de ellas se solicitó al claustro de docentes y al estudiantado que refirieran a jóvenes de 15 años que no asistieran a la escuela. Con este método se esperaba rastrear y vincular 230 casos; sin embargo, no se logró, por lo que se recurrió al muestreo LOCA.

40. El método LOCA permitió trabajar con 294 jóvenes y así completar la cantidad requerida por el estudio de PISA-D. Este método consiste en identificar un punto de referencia en la localidad a partir del cual se iniciaba el proceso de búsqueda e identificación. Para esto se utilizó la identificación de áreas no muestreadas con una alta concentración de población objetivo.

1.2.3 Recolección de datos

41. El trabajo de campo se realizó en una muestra de 98 sectores censales y 47 establecimientos educativos del sector oficial. La ventana de aplicación estuvo comprendida entre el 10 de septiembre 2018 y el 31 de enero 2019. En el proceso del trabajo de campo participaron 130 personas entre supervisores, coordinadores y encuestadores (aplicadores). Todas las personas que participaron en el estudio fueron capacitadas para cada uno de los roles a desempeñar y empoderadas en las diferentes tareas.

42. Para el trabajo de los sectores, el INE fue un apoyo importante para el Ministerio de Educación, ya que fue esta institución quien brindó los insumos para obtener la muestra de los sectores. Además de ello, elaboró e imprimió los mapas de los sectores y este fue uno de los insumos

principales para el trabajo de campo. Asimismo, fue personal del departamento de Cartografía del INE quienes brindaron la capacitación al personal del Mineduc responsable de llevar a cabo el trabajo en cada sector. Para la capacitación utilizaron el material con que la institución cuenta para el levantamiento de encuestas específicas del INE y se capacitó al personal en el tema de la interpretación y uso de los mapas, así como de las técnicas para el trabajo en el sector y las herramientas necesarias para delimitar el área de trabajo y la realización de las entrevistas. También, el equipo técnico del INE orientó en la forma para solicitar la colaboración de los miembros del hogar, gestionar los permisos correspondientes con las autoridades locales, dar seguimiento y control de las estructuras y hogares del sector, entre otros.

43. El trabajo en cada sector consistió en visitar cada una de las estructuras o unidades de vivienda que formaban parte del sector cartográfico y entrevistar cada uno de los hogares que residían en la estructura. Cada coordinador de equipo llevaba el control del mapa del sector y debía asignar la estructura a trabajar a cada uno de los miembros de su equipo. Cada aplicador debía presentarse y presentar el estudio y luego realizar una pequeña entrevista para consultar si el hogar tenía jóvenes elegibles y de ser así, confirmar si se encontraban estudiando o no (filtro). Al confirmar que sí había un joven con la edad requerida y que no estaba estudiando (o se encontraba estudiando en el nivel primario) el joven era "elegible" para trabajar con él. Se solicitaba autorización al encargado del hogar para trabajar con el joven y mientras se requería de su colaboración para que completara el cuestionario para padres de familia.

44. El trabajo con cada joven consistió en: (a) realizar una entrevista (cuestionario de factores asociados), conducida por el aplicador y respondida en la tableta y, (b) que el estudiante resolviera las pruebas de Matemática y Lectura en la tableta. La primera etapa consistió en un número mínimo establecido de preguntas respondidas correctamente la cual determinaba el conjunto de preguntas para la segunda etapa de la prueba cognitiva. Al joven que superaba el módulo básico, se le asignó, al azar, una de las 30 formas de prueba. Los evaluados que no pasan el módulo básico fueron dirigidos a una prueba de 10 preguntas de competencias básicas de lectura.

45. En el año 2017 se realizó la aplicación piloto del estudio, la misma se llevó a cabo en 50 sectores y 52 establecimientos educativos y la ventana de aplicación fue del 1 de agosto al 30 de noviembre de ese año.

46. En el estudio principal, la modalidad de aplicación fue similar, la diferencia fue que requirió trabajar con jóvenes referidos, estos jóvenes fueron obtenidos al consultar como parte de la entrevista a los jóvenes de hogares si conocían a otros jóvenes de 15 años que al igual que ellos no estuvieran estudiando o es-

tuvieran en la primaria. El trabajo con los jóvenes referidos fue uno de los desafíos mayores del estudio ya que podían estar ubicados lejos del área donde se estuviera trabajando y era necesario ir a buscarlos para trabajar con ellos.

1.3 Marco de evaluación

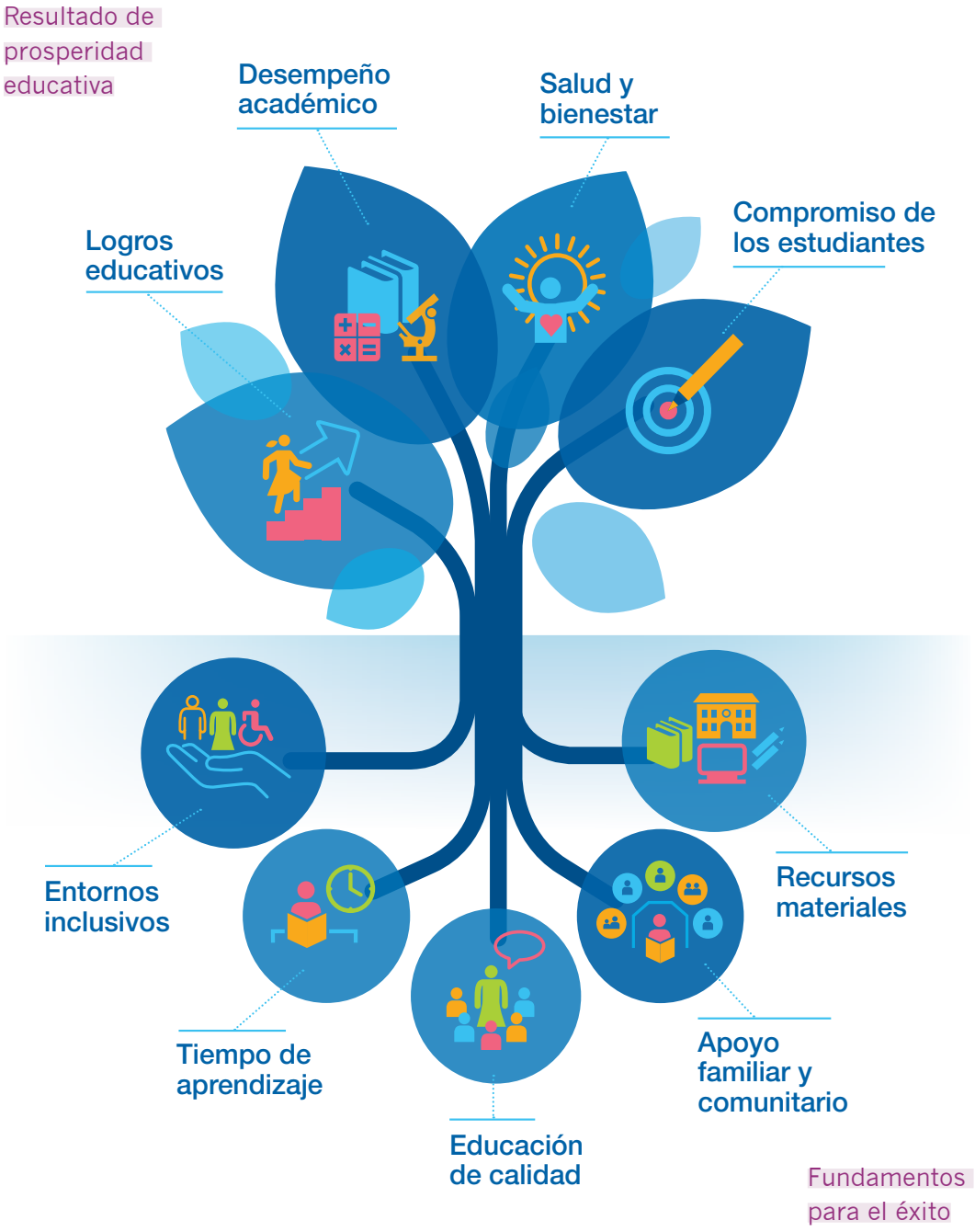
1.3.1 Marco de Prosperidad Educativa

47. PISA-D utiliza el modelo de Prosperidad Educativa (Willms, 2015) como marco analítico general. Teniendo en cuenta, además, las lecciones obtenidas en pasados ciclos de PISA y otros estudios internacionales, así como las recomendaciones de la literatura de investigación y las prioridades de los países participantes.

48. La prosperidad educativa es un enfoque que abarca todo el ciclo vital de un estudiante, el cual identifica un conjunto de efectos denominados **«resultados de prosperidad»** para seis fases clave del desarrollo, desde la concepción hasta la adolescencia. También implica un conjunto de factores familiares, institucionales, escolares y comunitarios, denominados **«fundamentos para el éxito»**, que determinan esos resultados. En lo que a PISA-D se refiere, los resultados y fundamentos corresponden con la quinta fase del marco de Prosperidad Educativa: el final del nivel primario y el principio del nivel medio, entre los 10 y 15 años. La mayoría de los jóvenes fuera del sistema educativo carece o tiene muy limitados fundamentos para el éxito y los resultados de prosperidad son bajos.

49. Los cuatro **resultados de prosperidad** para la quinta fase del marco de Prosperidad Educativa son: logros educativos; desempeño académico; salud y bienestar y actitudes hacia la escuela; y el aprendizaje. Además, el modelo identifica cinco **fundamentos para el éxito** para esta fase: entornos inclusivos, educación de calidad, tiempo de aprendizaje, recursos materiales y, apoyo familiar y comunitario. Estos elementos del marco aparecen en la Figura 2.

Figura 2. Marco de Prosperidad Educativa



Fuente: (Ministerio de Educación, 2018).

50. A través de la medición de la competencia en las pruebas PISA-D, este informe ofrece una evaluación rigurosa de las habilidades de los jóvenes en matemática y lectura, como uno de los resultados de Prosperidad Educativa. Esta medición se basa en los marcos de evaluación de las competencias en lectura y matemática en PISA, que han sido mejorados para ofrecer más detalles sobre conocimientos y habilidades básicas en cada área.

51. Además de recopilar información sobre el desempeño académico con las pruebas, se recoge información de algunos otros resultados de prosperidad educativa y fundamentos para el éxito. Estos aspectos se incluyen en el *Cuestionario para el joven* y en el *Cuestionario para la persona más cercana al joven* y solo se consideran aquellos que se logró recolectar, debido a la peculiaridad de la población fuera de un establecimiento educativo.

Tabla 4. Preguntas de los cuestionarios de los jóvenes fuera de la escuela, según el modelo de Prosperidad Educativa

Elementos del marco de prosperidad educativa y fundamentos para el éxito		Cuestionario para el joven	Cuestionario para la persona más cercana al joven
Resultados de Prosperidad Educativa	Logros educativos	**X**	+
	Salud y bienestar	**X**	-
	Compromiso de los estudiantes	+	+
Fundamentos para el éxito	Entornos inclusivos	+	-
	Tiempo de aprendizaje	-	-
	Educación de calidad	-	-
	Apoyo familiar y comunitario	+	+
	Recursos materiales	·	·

X = Preguntas incluidas en PISA y en PISA-D.
+ = Preguntas nuevas específicas para PISA-D.
· No se contempló preguntas en los cuestionarios de los jóvenes fuera del sistema.
Fuente: (OECD, 2019).

52. Las pruebas y cuestionarios tienen un vínculo con el diseño de PISA. La información del desempeño académico permite que los resultados sean comparables con los resultados nacionales entre PISA y PISA-D para los jóvenes de 15 años dentro y fuera de la escuela. Así también, las mediciones autorreportadas basadas en cuestionarios, pueden emplearse para indicar el nivel de salud y bienestar y la medida en que se involucran los estudiantes con la escuela y el aprendizaje.

53. La información recopilada en las operaciones de muestreo en PISA-D, no ofrece indicadores comparativos del desempeño de los jóvenes de 15 años fuera del sistema entre los países participantes, ya que las muestras se definieron con enfoques distintos en cada país. En Guatemala fue fundamental tener una muestra representativa del país, por lo que se valoró la muestra aleatoria.

54. A través de los cuestionarios, se obtuvo información sobre el compromiso de los estudiantes y el apoyo familiar y comunitario. Estas preguntas se incluyeron en los instrumentos para los estudiantes del sistema como para quienes están fuera de la escuela.

55. Basándose en investigaciones internacionales, el marco subyacente identifica además aspectos clave del entorno escolar, familiar y comunitario, al igual que importantes recursos educativos estrechamente ligados al éxito educativo. Se considera que estos factores son los fundamentos para el éxito en cualquier sistema educativo. La presencia de estos recursos y características del entorno educativo en la vida de los jóvenes de 15 años, se mide a través de cuestionarios que se administran a los estudiantes y niños participantes, pero también a través de información recopilada entre docentes, directores de escuela y fuentes nacionales de información estadística.

56. El marco hace especial hincapié en la igualdad y la equidad; la igualdad se refiere a las diferencias de distribución de los resultados educativos por subpoblaciones; y la equidad, a las diferencias entre subpoblaciones en lo relacionado con el acceso a recursos y procesos escolares que afectan a los resultados en la escuela.

57. Los resultados, recursos y oportunidades en materia educativa, se comparan sistemáticamente no solo con otros países a escala internacional, sino también dentro de Guatemala. Esta comparación se realiza mediante seis factores demográficos para evaluar la igualdad y la equidad: sexo (hombres y mujeres); desventaja socioeconómica, incluyendo la pobreza; discapacidad; condición de minoría lingüística, basada en el idioma hablado en el hogar; condición de inmigrante de los estudiantes; y condición urbana/rural, basada en la ubicación de la escuela. La información sobre el sexo y la condición urbana/rural se obtiene durante las operaciones de muestreo y en los cuestionarios, por lo que está disponible para todos los jóvenes. Por otra parte, el resto de las características de contexto las describen los propios participantes en los cuestionarios.

58. La equidad tiene que ver con la justicia. Un sistema educativo justo es aquel que minimiza el efecto de las circunstancias personales y sociales que están más allá del control de cada uno (como el sexo, origen étnico o entorno familiar) sobre las oportunidades de acceder a una educación de calidad y, en última instancia, sobre los resultados que

se puedan llegar a obtener (Roemer & Trannoy, 2016). En este informe, la equidad en la educación se aborda en relación con el suministro de cinco fundamentos para el éxito educativo: entornos inclusivos, educación de calidad, tiempo de aprendizaje, recursos materiales y apoyo familiar y comunitario.

59. La equidad también tiene que ver con la inclusión. Los entornos inclusivos son aulas, establecimientos educativos y comunidades más amplias que dan valor a la participación sin distinción y la promueven.

60. La inclusión es un proceso de gestión y respuesta a las diversas necesidades de todos los jóvenes basado en aumentar la participación en la enseñanza, en las culturas y comunidades y en reducir la exclusión dentro y desde la enseñanza. Implica cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que engloba a la niñez de todas edades correspondientes y una convicción de que educar a todos los niños es responsabilidad del sistema educativo convencional (UNESCO, 2008).

61. La igualdad y la equidad son condiciones generadas por el sistema educativo para el desarrollo de la niñez y la juventud. Por lo tanto, las evaluaciones internacionales a gran escala son una oportunidad única para valorar el nivel de equidad en la educación. El marco que evalúa los resultados de PISA-D desde el prisma de la calidad, la igualdad y la equidad, vincula directamente a PISA con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por las Naciones Unidas en septiembre de 2015. El objetivo 4 de los ODS aspira a garantizar una «educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2017). Además, existen metas e indicadores específicos que detallan lo que deben cumplir los países para 2030; la primera meta (meta 4.1), por ejemplo, insta a los países a «asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos» (UNESCO, 2017).

En este informe, la equidad en la educación se aborda en relación con el suministro de cinco fundamentos para el éxito educativo: entornos inclusivos, educación de calidad, tiempo de aprendizaje, recursos materiales y apoyo familiar y comunitario.

La igualdad y la equidad son condiciones generadas por el sistema educativo para el desarrollo de la niñez y la juventud. Por lo tanto, las evaluaciones internacionales a gran escala son una oportunidad única para valorar el nivel de equidad en la educación.

El objetivo 4 de los ODS aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2017).

2

Logros y desempeño de la juventud fuera del sistema educativo

2. Logros y desempeño de la juventud fuera del sistema educativo

En las diferentes secciones del presente capítulo se incluye la comparación de los resultados de Guatemala en PISA-D, específicamente del componente jóvenes fuera de la escuela. Se inicia comparando la matriculación y los logros de los estudiantes de 15 años en Guatemala, prestando especial atención a quienes están fuera del sistema educativo o aún en la primaria. Esto ofrece un contexto importante para comprender la magnitud de la exclusión y su distribución en la población. Visibilizar las características de los jóvenes excluidos permite al sistema educativo atender y orientar acciones públicas enfocadas en aquellas particularidades de los grupos y lograr con ello una mayor igualdad de los resultados.

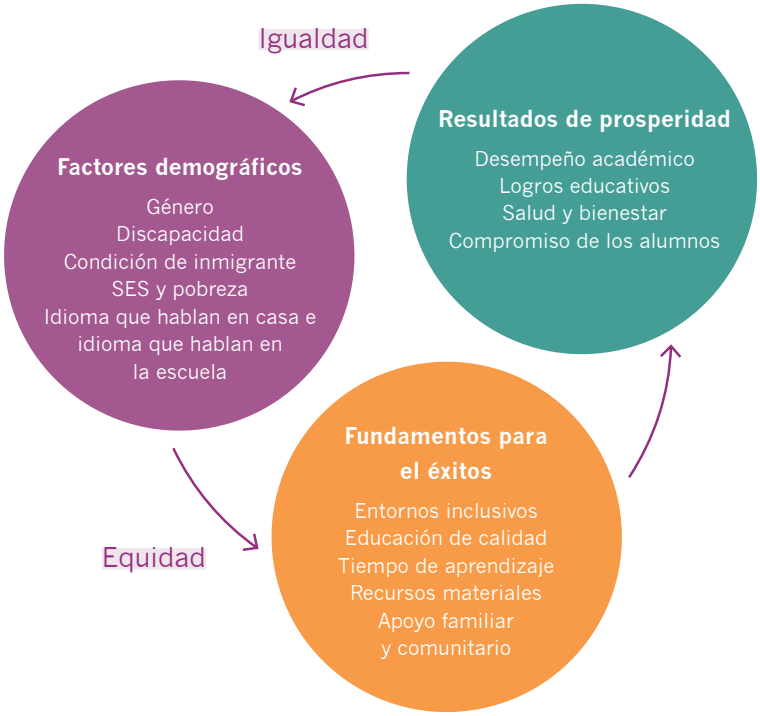
62. La población objetivo de PISA-D incluye a aquellos jóvenes entre 14 y 16 años que se encuentran en nivel medio, también a quienes permanecen fuera del sistema educativo y quienes están matriculados en la escuela, pero en el sexto grado o inferiores del nivel primario. La información recopilada en las operaciones de muestreo en PISA-D ofrece indicadores comparativos de los logros de los jóvenes de 15 años en los países participantes. Los indicadores de PISA 2015 y PISA-D pueden emplearse para evaluar la igualdad de los resultados y la equidad en la implementación de la política pública.

Los indicadores de PISA 2015 y PISA-D pueden emplearse para evaluar la igualdad de los resultados y la equidad en la implementación de la política pública.

63. En el marco de evaluación de PISA-D la igualdad está referida a los resultados de prosperidad, en los que se encuentra el desempeño académico y los logros educativos. Para lograr igualdad en los resultados, es necesario generar condiciones de equidad en los fundamentos para el éxito. Los factores sociodemográficos son características de contexto que deben considerarse para desarrollar con equidad los fundamentos para el éxito. Los fundamentos para el éxito son aquellos aspectos en donde la política pública puede intervenir a través de estrategias, programas y proyectos educativos considerando los factores sociodemográficos para que estas intervenciones sean pertinentes e integrales. La siguiente figura muestra el modelo para evaluar la equidad e igualdad.

Los fundamentos para el éxito son aquellos aspectos en donde la política pública puede intervenir a través de estrategias, programas y proyectos educativos considerando los factores sociodemográficos para que estas intervenciones sean pertinentes e integrales.

Figura 3. Modelo para evaluar la equidad e igualdad



Fuente: Modificado a partir de Willms, J.D. et al. (2012), "Assessing Educational Equality and Equity with Large-Scale Assessment Data: Brazil as case study", Notas técnicas N.º IDB-TN-389, Banco Interamericano de Desarrollo

64. Las diferencias en igualdad y equidad pueden compararse entre poblaciones en el país con el propósito de monitorear los indicadores para orientar la toma de decisiones a partir de la evidencia. Esto se logra utilizando la información que está disponible en la base de datos de PISA-D la cual incluye el contexto de los jóvenes, las condiciones de equidad en donde se desarrolla el proceso educativo y la igualdad de los resultados.

65. PISA ha dedicado grandes esfuerzos a desarrollar un indicador comparable del nivel socioeconómico, denominado índice del nivel económico, social y cultural de PISA (véase el Cuadro 1), que se amplió para PISA-D, permitiendo medir niveles más bajos sin dejar de ser comparable a nivel internacional con el índice de PISA, y se utilizó en el análisis de los datos de Guatemala. Este indicador es fundamental para comparar grupos considerando el contexto social y económico. En el caso de Guatemala el nivel socioeconómico es uno de los indicadores que más explica los resultados de aprendizaje, evidenciado tanto en las pruebas nacionales como en las internacionales.

Las diferencias en igualdad y equidad pueden compararse entre poblaciones en el país con el propósito de monitorear los indicadores para orientar la toma de decisiones a partir de la evidencia.

En el caso de Guatemala el nivel socioeconómico es uno de los indicadores que más explica los resultados de aprendizaje, evidenciado tanto en las pruebas nacionales como en las internacionales.

Cuadro 1. Definición del nivel económico, social y cultural de PISA y PISA-D

PISA calcula el nivel socioeconómico de un estudiante mediante el índice del nivel económico, social y cultural de PISA (ESCS, por sus siglas en inglés), que se deriva de diversas variables relativas al contexto familiar de los estudiantes: la educación de los padres, su profesión, una serie de bienes del hogar que indican la riqueza material del mismo y el número de libros y otros recursos educativos disponibles en el hogar. El índice del nivel económico, social y cultural de PISA es una puntuación compuesta derivada de estos indicadores y está concebido para ser comparable a escala internacional.

El índice ESCS permite identificar a estudiantes y establecimientos educativos favorecidos y desfavorecidos dentro de cada país. En el presente informe se considera que los estudiantes están socioeconómicamente favorecidos si se encuentran dentro del 25 % de los estudiantes con los valores más altos del índice ESCS en su país; por otra parte, se considera que los estudiantes están desfavorecidos socioeconómicamente si se encuentran en el 25 % inferior de su país. En la misma lógica, se clasifica a los establecimientos educativos como socioeconómicamente favorecidos, desfavorecidos o en el promedio dentro de su país basándose en los valores medios de sus estudiantes en el índice ESCS.

El índice ESCS también posibilita la identificación de estudiantes y establecimientos educativos favorecidos y desfavorecidos según estándares internacionales. Al colocar a todos los estudiantes en el mismo continuo del ESCS, es posible comparar la situación de estudiantes con unos recursos económicos, sociales y culturales similares en distintos países. Por ejemplo, *casi el 40 % de los estudiantes evaluados por PISA-D en Guatemala se encuentra en el quintil inferior del alumnado a escala internacional (en el caso de los jóvenes evaluados en el componente jóvenes dentro de la escuela).*

El índice ESCS empleado en PISA-D amplía el índice PISA para plasmar adecuadamente unos niveles educativos y de ingresos y riqueza inferiores, los cuales predominan entre los estudiantes de los países de ingreso medio y bajo, al tiempo que se mantiene el vínculo con las mediciones PISA. Los cuestionarios de PISA-D incluyen las preguntas que se usan en PISA tradicionalmente para evaluar los niveles educativos y laborales más altos de los padres, así como un índice de los bienes del hogar, que se ha adaptado a los países de ingreso medio y bajo. Los cuestionarios incluyen además nuevas preguntas concebidas para reflejar cómo viven los jóvenes la pobreza.

Fuente: OCDE, 2016a; OCDE, 2017a.

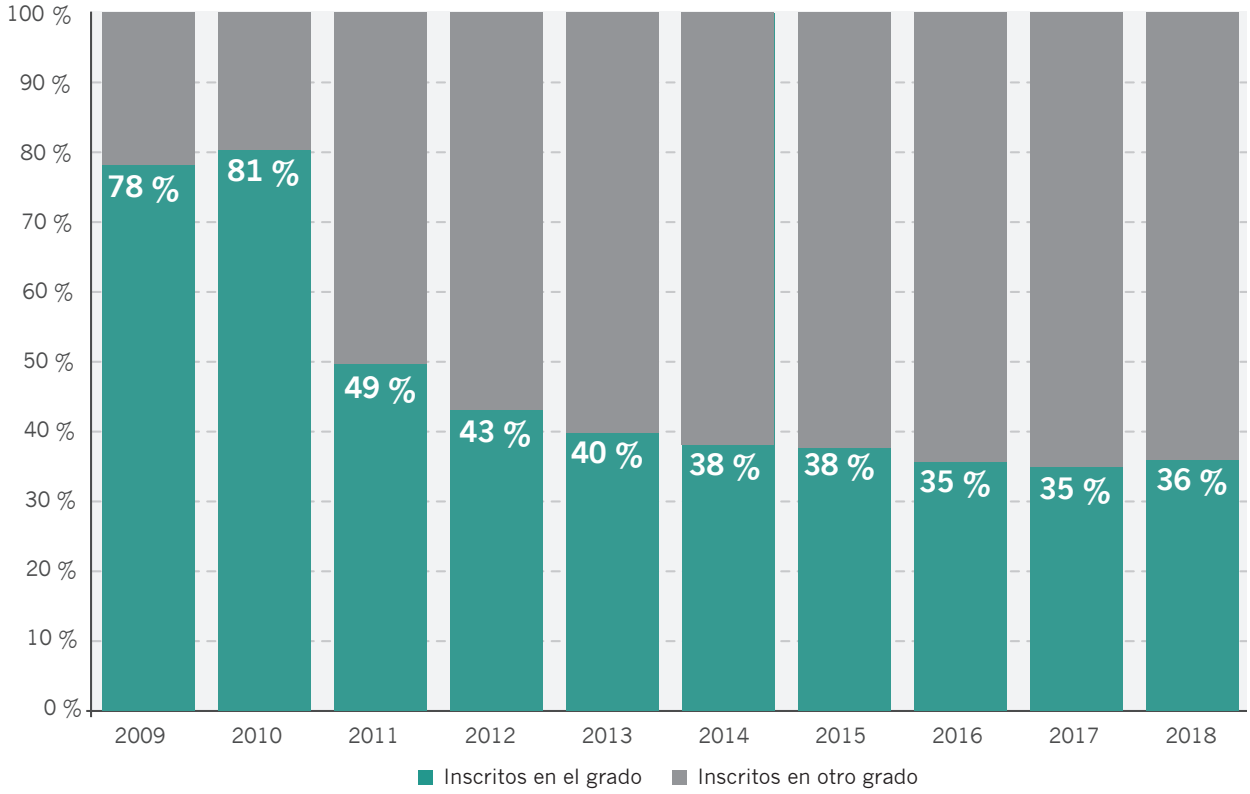
66. El primer paso para evaluar la igualdad y la equidad es determinar si la totalidad de la población en edad escolar asiste y permanece en la escuela durante el proceso educativo obligatorio. Esto se complementa con la adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida en sociedad. PISA-D permite determinar cuántos jóvenes entre 14 y 16 años están en el nivel medio, cuántos están aún en la primaria o si se encuentran fuera, así como identificar los motivos por los cuales han abandonado o se han atrasado en su trayectoria educativa.

2.1 Matriculación y logros a los 15 años

67. En Guatemala se espera que los estudiantes tengan siete años en primero primaria y que a los 15 años estén cursando el tercer año del ciclo básico. Esta es la trayectoria institucionalizada, definida por la normativa del Sistema Educativo y que se organiza para cumplir este proceso, asignando contenidos y habilidades que se deben desarrollar adecuadas a las edades en las que se espera que se adquieran. En muchos casos las condiciones delineadas por las leyes, currículos y planes de estudios no se cumplen, esto provoca una distorsión en el sistema educativo, afectando de forma directa la trayectoria de la niñez y de la juventud.

68. Las trayectorias educativas en Guatemala se pueden observar haciendo un seguimiento de un grupo de personas que tiene una edad determinada. Por ejemplo, para el año 2010 había un total de 281,919 niñas y niños de 7 años inscritos en primero primaria; para el año 2018, donde se esperaría que los estudiantes de 15 años estén en tercero básico se encontró que únicamente 83,906 estaban inscritos en ese grado. El Sistema Educativo logró únicamente cumplir la trayectoria esperada en el 30 % de los estudiantes que inició primero primaria con 7 años en el 2010. Esto denota una debilidad en el Sistema Educativo de garantizar la trayectoria educativa institucional presente en la normativa guatemalteca. En la siguiente figura se presenta el seguimiento al grupo de estudiantes antes indicado.

Figura 4. Seguimiento a los estudiantes registrados que para el año 2009 tenían 6 años y 15 para el 2018, en el grado que les corresponde



Fuente: Construcción propia a partir del Anuario estadístico del Ministerio de Educación de Guatemala, 2020.

69. Esta drástica disminución de jóvenes que no concluyen el trayecto educativo obligatorio en la edad esperada en Guatemala tiene diferentes factores explicativos. En la figura anterior se puede observar la disminución de los estudiantes de 7 años en el año 2010 en primero primaria, que pasa de 81 % a 49 % de estudiantes de 8 años en segundo primaria en el año 2011. Dicha disminución puede ser explicada en parte por la política de repitencia de grado.

70. Al analizar la cantidad de estudiantes con 7 años inscritos en primero primaria, estos representaban el 70 % de la población esperada para ese grado. Los datos permiten identificar que el Sistema Educativo no está garantizando que la niñez de esta edad inicie, permanezca y sea promovida. En el trayecto educativo se observa cómo disminuye la población de la edad esperada en el grado que le correspondería cursar (Figura 4). Finalmente hay una buena parte de los estudiantes que enfilan el rezago escolar.

71. El índice de cobertura 3 consiste en la población de 15 años que se encuentra representada en el nivel medio. Este es un indicador útil que permite observar cuántos jóvenes están concluyendo la educación obligatoria a la edad esperada. En Guatemala se determinó que el 47.5 % de los jóvenes de 15 años están

asistiendo a un grado del nivel medio. El restante 52.5 % está aún en primaria o fuera del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2018).

En Guatemala se determinó que el 47.5 % de los jóvenes de 15 años están asistiendo a un grado del nivel medio. El restante 52.5 % está aún en primaria o fuera del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2018).

En Guatemala el índice de cobertura 3 es del 47 %, mientras que la media de la OCDE es del 89 % y el promedio de los países que participaron en PISA-D es del 43 %.

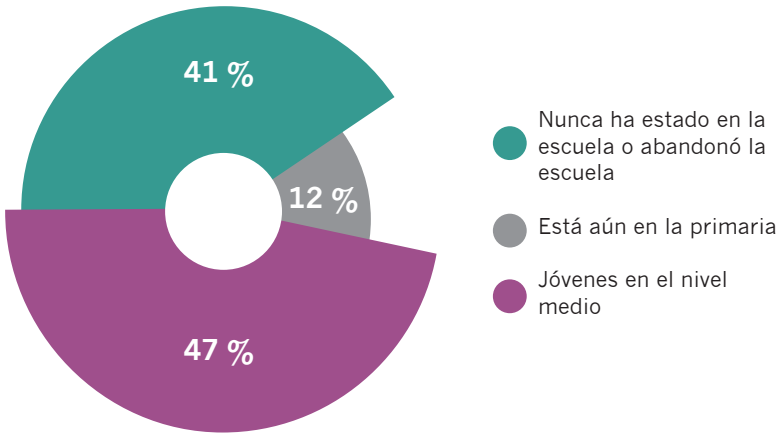
72. Para estimar el índice de cobertura 3, se divide el número ponderado de estudiantes representados por la muestra de PISA-D entre el número total de jóvenes de 15 años estimado por las proyecciones demográficas. En Guatemala el índice de cobertura 3 es del 47 %, mientras que la media de la OCDE es del 89 % y el promedio de los países que participaron en PISA-D es del 43 %.

73. El Censo Nacional de Población 2018 reportó que, de la población entre 14 y 16 años, el 36.37 % no está asistiendo a la escuela; el 46 % de los jóvenes entre 14 y 16 años no ha superado la primaria y casi el 43 % está asistiendo a un establecimiento del nivel medio. Estos datos son muy semejantes a los encontrados por PISA-D en Guatemala y las variaciones pueden deberse a las estimaciones de las proyecciones para el año en que se realizó la evaluación.

74. En Guatemala se determinó que en el año 2017 del total de estudiantes evaluados en PISA-D, el 14 % estaba en primero básico, el 25 % en segundo básico y el 48 % en tercero básico. El 13 % restante se encontraba en diversificado. En la Figura 5 se observa la distribución de los estudiantes de los jóvenes elegibles para la evaluación del programa de PISA-D, tanto los que están dentro como fuera de la escuela.

Figura 5. Distribución de los jóvenes de 15 años elegibles para PISA-D

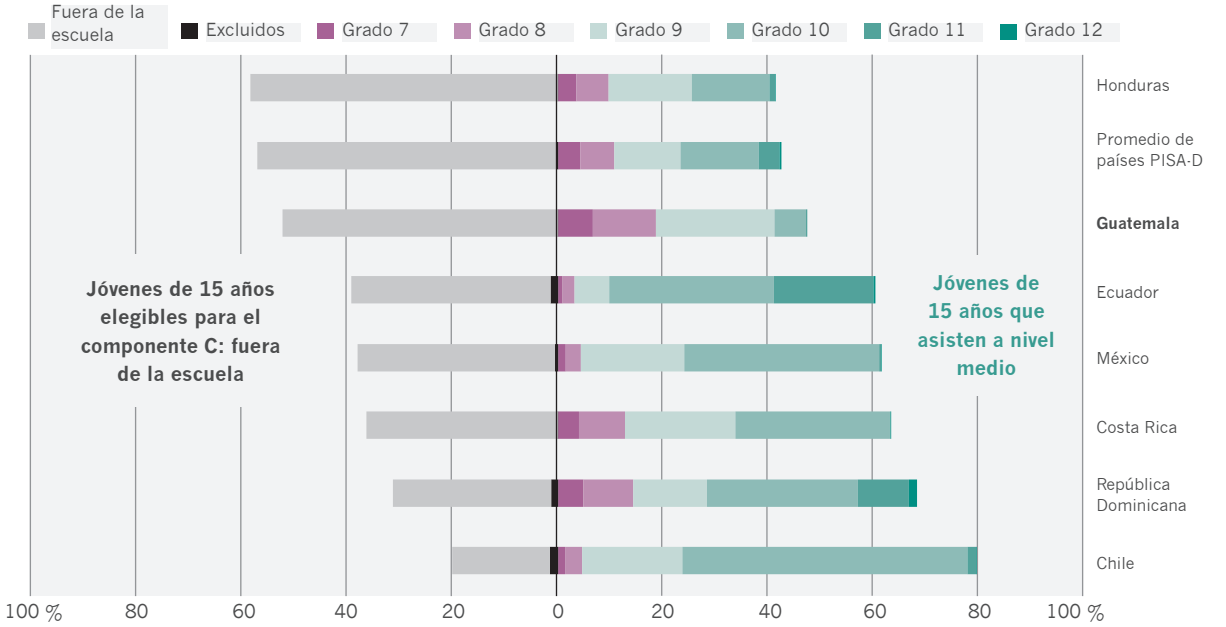
Porcentaje de jóvenes encuestados dentro y fuera de la escuela



Fuente: Base de datos, PISA-D 2020.

75. La Figura 6 muestra también los logros educativos de la población de 15 años en Guatemala, comprendido también como cobertura escolar en el nivel medio, en comparación con la media de la OCDE y con los países de referencia en América Latina que participaron en PISA 2015: Costa Rica, México, Colombia, Chile, Perú y la República Dominicana, y países de la región que participaron en PISA-D: Honduras, Ecuador y Paraguay. En Guatemala, la proporción de estudiantes de 15 años para el año 2017 era del 14 % en primero básico, 25 % en segundo básico y 48 % en tercero básico. También existe un grupo de estudiantes de 15 años que se encuentra en cuarto o quinto diversificado, es decir, está sobre el grado que les correspondería; este grupo reúne el 13 % de los estudiantes de 15 años en secundaria.

Figura 6. Logros educativos a los 15 años en Guatemala, cobertura escolar



Nota: La población no elegible incluye estudiantes de 15 años que no asisten a la escuela, estudiantes de 15 años que cursan el sexto grado o menos, y estudiantes de 15 años que se trasladan a una escuela diferente después de elaborar el marco de muestreo del estudiante, pero antes de realizar la prueba PISA. Todas las acciones reportadas en esta figura se basan en estimaciones de la población total de jóvenes de 15 años proporcionadas por los países. En Paraguay, debido a la posible sobreestimación de la población total de jóvenes de 15 años en las proyecciones oficiales de población (ver sección 'Casos especiales' en el próximo Informe Técnico de PISA para el Desarrollo), la proporción de 15 años no elegibles, los valores pueden ser sobreestimados significativamente. Los países y las economías se clasifican en orden descendente del porcentaje de jóvenes de 15 años representados por muestras de PISA.Todos los porcentajes se presentan como una proporción de la población total estimada de jóvenes de 15 años en el país.

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018.

76. A través de los resultados de PISA-D, Guatemala ha obtenido una imagen única y verídica de la competencia lectora y matemática del conjunto de su población de 15 años. De esta, es posible incrementar el conocimiento que el país tiene acerca de los desafíos y oportunidades de los jóvenes de su sistema educativo. La participación de Guatemala en el componente C de PISA-D ha permitido, en

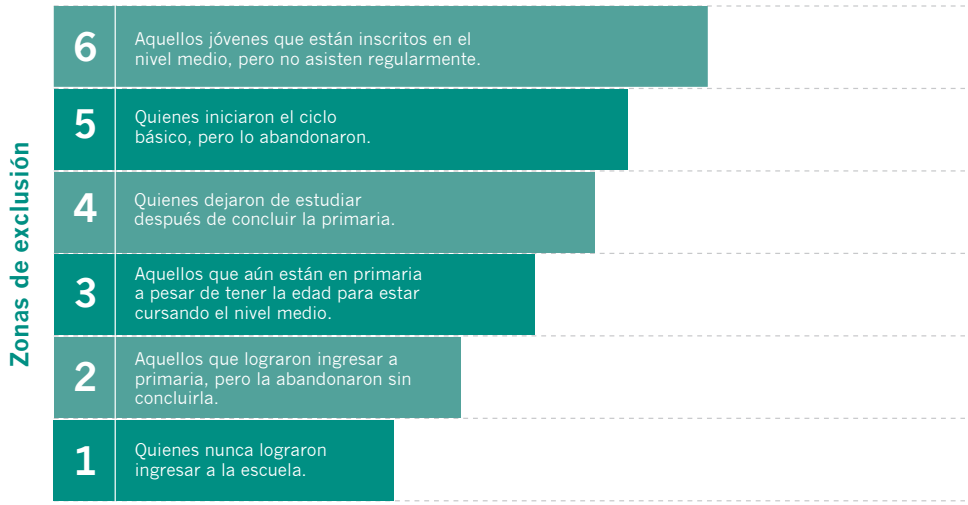
definitiva, que el país aprenda y gane conciencia de la situación de su población objetivo. Especialmente, permite conocer los factores que pueden influir en el abandono escolar o en la no matriculación en el sistema educativo desde un primer momento.

2.2 Zonas de exclusión en Guatemala

77. Dentro del grupo de jóvenes que se encuentran fuera del nivel medio pueden identificarse diferentes características que permiten clasificarlos en distintas zonas de exclusión (Lewin, 2007), las cuales corresponden a etapas de la trayectoria educativa donde han quedado fuera del proceso educativo. Estas zonas permiten tener una mirada más precisa sobre quiénes son los jóvenes de 15 años fuera de la escuela y los factores que influyen en su trayecto educativo.

78. El modelo de zonas de exclusión de la educación es útil para configurar la investigación en comunidades y escuelas y como herramienta para el análisis de datos, la definición de políticas y el debate político (Lewin, 2007). En cada una de las zonas, es probable observar patrones y causas de exclusión de la educación diferentes, pero también semejantes entre algunas de ellas. Las zonas de exclusión también pueden ser diferentes de una comunidad a otra, en el caso de Guatemala podría ser entre el área urbana y el área rural, o donde existe una mayor concentración de población que no tiene el español como idioma materno. El modelo (Figura 7) registra la conformación de diferentes grupos a partir de los logros educativos de infantes en edad escolar que no tienen el acceso a la educación obligatoria. El modelo de zonas de exclusión se puede aplicar a nivel nacional y también se puede utilizar a nivel internacional, permitiendo realizar comparaciones internacionales.

Figura 7. Definición de las zonas de exclusión



Fuente: Elaboración propia a partir de CREATE, Lewin 2007.

79. La evaluación de los jóvenes fuera de la escuela de PISA-D recoge información de las seis zonas indicadas anteriormente. Estas se han establecido de acuerdo con la categorización realizada tanto por la iniciativa CREATE (Lewin, 2007), como por UNESCO y UNICEF, en su iniciativa para niños fuera del sistema educativo (UNICEF, 2014). La Tabla 5 representa las seis zonas de exclusión para Guateala, incluyendo el porcentaje de casos pertenecientes a cada categoría. El 47 % restante completa los datos de la tabla y corresponden a los jóvenes de 15 años que se encuentran en el nivel medio.

Tabla 5. Porcentaje de casos para cada zona de exclusión

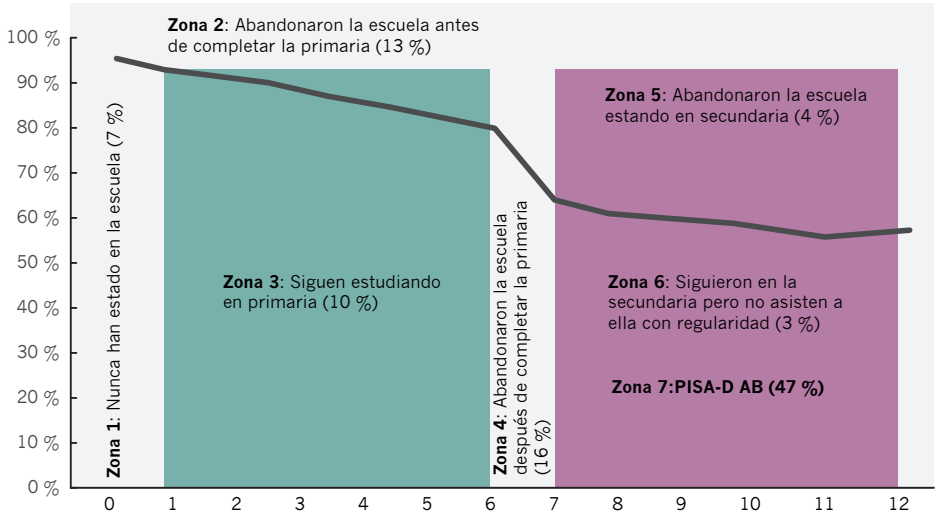
Zonas	Descripción de las zonas	Porcentaje
Zonas de exclusión	**Zona 1**: nunca se matricularon en la escuela.	6.8 %
	Zona 2: ingresaron a primaria, pero la abandonaron sin concluirla.	12.8 %
	Zona 3: continúan en la primaria a pesar de tener la edad para estar cursando el nivel medio.	9.7 %
	Zona 4: dejaron de estudiar después de concluir la primaria.	16.5 %
	Zona 5: iniciaron el ciclo básico, pero lo abandonaron.	4.5 %
	Zona 6: están inscritos en el nivel medio, pero no asisten regularmente.	2.7 %
Zona de inclusión	**Zona 7**: están estudiando en el nivel medio.	47.0 %

Fuente: Base de datos, PISA-D 2020.

80. La Figura 8 representa la matriculación por curso en Guatemala, identificando aquellos grupos de jóvenes que carecen de acceso a la educación primaria o al nivel medio, agrupándolos en las seis zonas de exclusión. Al inicio de la gráfica se observa el 7 % de los jóvenes entre 14 y 16 años que nunca se incorporaron al Sistema Educativo. Esto está relacionado con la tasa de cobertura neta para la primaria que, en los años 2009, 2010 y 2011, superaba el 90 %[6]. Pero la tasa de cobertura neta de estudiantes de 7 años en primero primaria para el año 2010 fue del 70 %. Esto permite inferir que una parte de los jóvenes de 15 años iniciaron la primaria con 8 años y otros con 6 años. Estos problemas de acceso afectan más a las áreas rurales y aquellas que tienen mayores desventajas socioeconómicas.

[6] La tasa de cobertura neta en primaria fue del 98.7 % en el año 2009, 95.9 % para el año 2010 y del 92.8 % para el 2011 (Sistema de Registros Educativos -SIRE- Ministerio de Educación, 2020).

Figura 8. Modelo de las zonas de inclusión y exclusión



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

81. La zona 2 incluye a todos los jóvenes que lograron ingresar a la primaria pero que abandonaron la escuela sin concluirla. Parte de esto se explica con las tasas de abandono reportada para esos años. Existe un 10 % de jóvenes que pertenecen a la zona 3, que continúan en la primaria sin concluirla, y posiblemente para ellos la repitencia no ha sido un mecanismo para superar el no aprendizaje.

82. Luego se presenta un notable quiebre para los jóvenes que conforman la zona 4 (16 %) quienes, a pesar de concluir la primaria, no encuentran opciones o razones para continuar su trayectoria educativa. Esto se evidencia en los niveles de cobertura en el ciclo básico para el año 2016, en donde únicamente un 46 % de los jóvenes tiene acceso a este nivel educativo (Sistema de Registros Educativos -SIRE- Ministerio de Educación, 2020).

83. En la figura se observa una quinta zona conformada por aquellos jóvenes que lograron ingresar al ciclo básico pero que abandonaron el sistema. La mayor cantidad de pérdida se ubica en la transición del primer al segundo grado del ciclo básico.

84. Por su parte, la zona 6 se compone de aquellos estudiantes que, aun estando en el curso correspondiente, cuentan con niveles de ausentismo muy elevados. La información necesaria para establecer dicha zona se ha obtenido de los cuestionarios de PISA-D, donde se preguntó a los evaluados si habían faltado al establecimiento educativo más de tres meses seguidos. La zona 6, por tanto, incluye a quienes afirmaron haber estado ausentes una o más veces durante ese período.

85. Un alto porcentaje de la juventud fuera del sistema educativo (zonas 2 y 5) indica haber repetido algunos de los grados tanto de educación primaria como del ciclo básico previo a abandonar el Sistema Educativo. La Figura 8 muestra que la juventud de la zona 3 presenta un nivel de repetición muy elevado en los últimos años de educación primaria, así como al comienzo del ciclo básico. Adicionalmente, durante los últimos años de primaria, la juventud de la zona de exclusión 4 (dejaron la escuela en los primeros grados de primaria), que también ha repetido cursos de primaria, comienza a abandonar el sistema. Los resultados de evaluaciones nacionales y de PISA-D confirman estos datos, en donde la repetición de grados promueve la deserción y no garantiza el aprendizaje.

2.2.1 La mujer y las zonas de exclusión

86. A partir de la variable sexo se puede percibir que las zonas de exclusión afectan de forma distinta a los hombres y a las mujeres. En la zona de exclusión 1 se observa que el acceso a la educación está más restringido para las mujeres, debido a que el 10.5 % de ellas nunca ingresó a la escuela en comparación con el 7.6 % de los hombres. Esta desventaja de las mujeres se observa también en las zonas de exclusión 2, 4 y 5. Quiere decir que las mujeres ingresan en menor proporción al sistema educativo y abandonan más sin concluir el nivel o ciclo en comparación con los hombres. Es notorio que los hombres transitan en mayor cantidad al nivel medio, pero son quienes más se ausentan.

Las mujeres ingresan en menor proporción al sistema educativo y abandonan más sin concluir el nivel o ciclo en comparación con los hombres.

Tabla 6. Distribución de género por las zonas de exclusión

	Zona 1: nunca se matricularon en la escuela.	Zona 2: ingresaron a primaria, pero la abandonaron sin concluirla.	Zona 3: continúan en la primaria a pesar de tener la edad para estar cursando el nivel medio.	Zona 4: dejaron de estudiar después de concluir la primaria.	Zona 5: iniciaron el ciclo básico, pero lo abandonaron.	Zona 6: están inscritos en el nivel medio, pero no asisten regularmente.
Mujer	10.5 %	20.0 %	26.4 %	27.8 %	7.7 %	7.8 %
Zonas de exclusión	1	2	3	4	5	6
Hombre	7.6 %	14.2 %	42.1 %	18.9 %	5.2 %	12.0 %

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

2.2.2 Abandono escolar y las zonas de exclusión

87. El abandono escolar puede tener diferentes causas. Una de las más importantes es la falta de oportunidades educativas para la población en edad escolar. Esto se puede comprobar al observar el gran porcentaje de jóvenes que abandonan entre el sexto grado y primero básico, es decir, los jóvenes que se encuentran en la zona de exclusión 4. La cobertura del ciclo básico en Guatemala para el año 2018 fue del 43 %. Esta baja cobertura explica en buena parte la zona de exclusión 4, en donde se encuentran aquellos que dejaron de estudiar después de concluir la primaria.

88. El abandono escolar puede tener diferentes causas. Una de las más importantes es la falta de oportunidades educativas para la población en edad escolar. Esto se puede comprobar al observar el gran porcentaje de jóvenes que abandonan entre el sexto grado y primero básico, es decir los jóvenes que se encuentran en la zona de exclusión 4. La cobertura del ciclo básico en Guatemala para el año 2018 fue del 43 %. Esto explica por qué los jóvenes que están en la zona de exclusión 4, aquellos que dejaron de estudiar después de concluir la primaria, representan al 31 % de los jóvenes que abandonaron la escuela.

Tabla 7. Abandono en cada grado escolar reportado por los jóvenes fuera de la escuela

Abandono entre los grados	2	4	5	6	Total
1 y 2	3.20 %				3.20 %
2 y 3	4.00 %				4.00 %
3 y 4	6.70 %				6.70 %
4 y 5	5.20 %				5.20 %
5 y 6	5.10 %				5.10 %
6 y 7		31.10 %			31.10 %
7 y 8			5.30 %		5.30 %
8 y 9			1.30 %		1.30 %
9 y 10			1.80 %		1.80 %
10 y 11				5.00 %	5.00 %

Zona 2: ingresaron a primaria, pero la abandonaron sin concluirla. Zona 4: dejaron de estudiar después de concluir la primaria. Zona 5: iniciaron el ciclo básico, pero lo abandonaron. Zona 6: están inscritos en el nivel medio, pero no asisten regularmente.

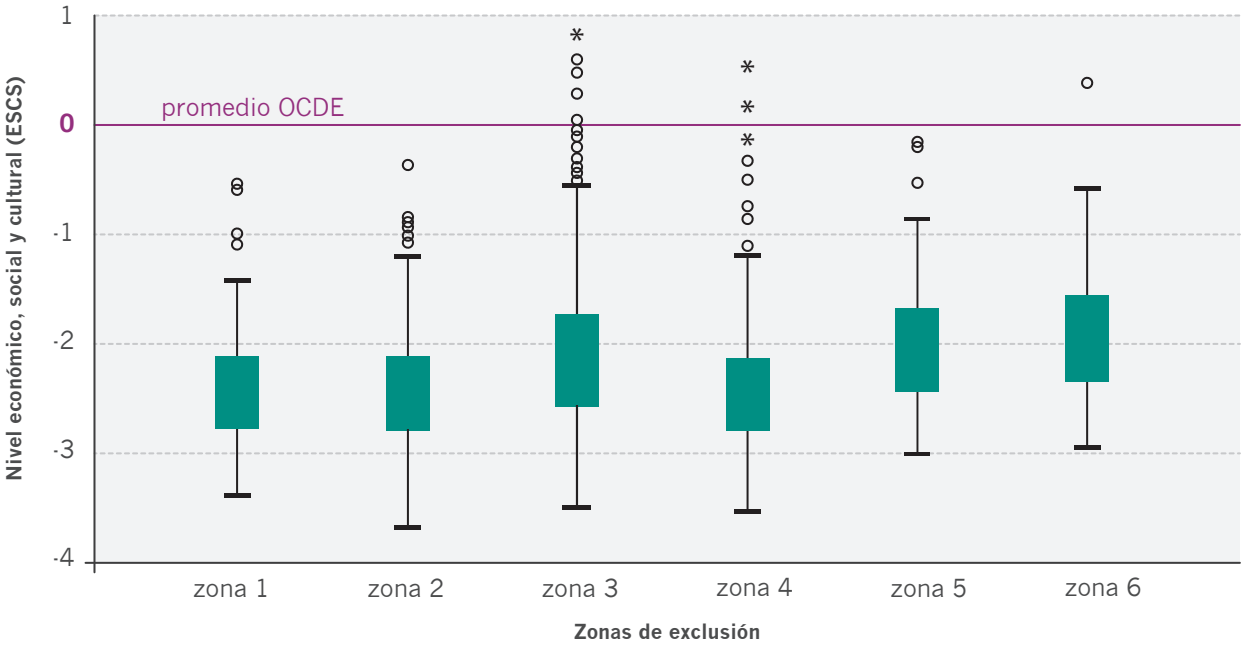
Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

2.2.3 Desventaja socioeconómica por zonas de exclusión

89. Como se indicó anteriormente, el nivel económico, social y cultural (ESCS) de PISA-D tiene una relación directa y positiva con los resultados de aprendizaje. Se espera que en la medida que mejore el ESCS de los jóvenes, estos se encontrarán en zonas de exclusión que les permita finalizar la primaria. En la Figura 9 se aprecia que los jóvenes con un mayor nivel socioeconómico se encuentran en las zonas 5 y 6, siendo esta pequeña ventaja una condición que les ha permitido concluir la primaria.

90. Los jóvenes de las zonas 1, 2 y 4, tienen en promedio un ESCS más bajo frente a los jóvenes de las zonas 3, 5 y 6. Esta diferencia permite observar que el ingreso y estar en una zona de exclusión donde el joven permanece en la escuela, está relacionada con los recursos presentes en el hogar.

Figura 9. Nivel socioeconómico por zonas de exclusión



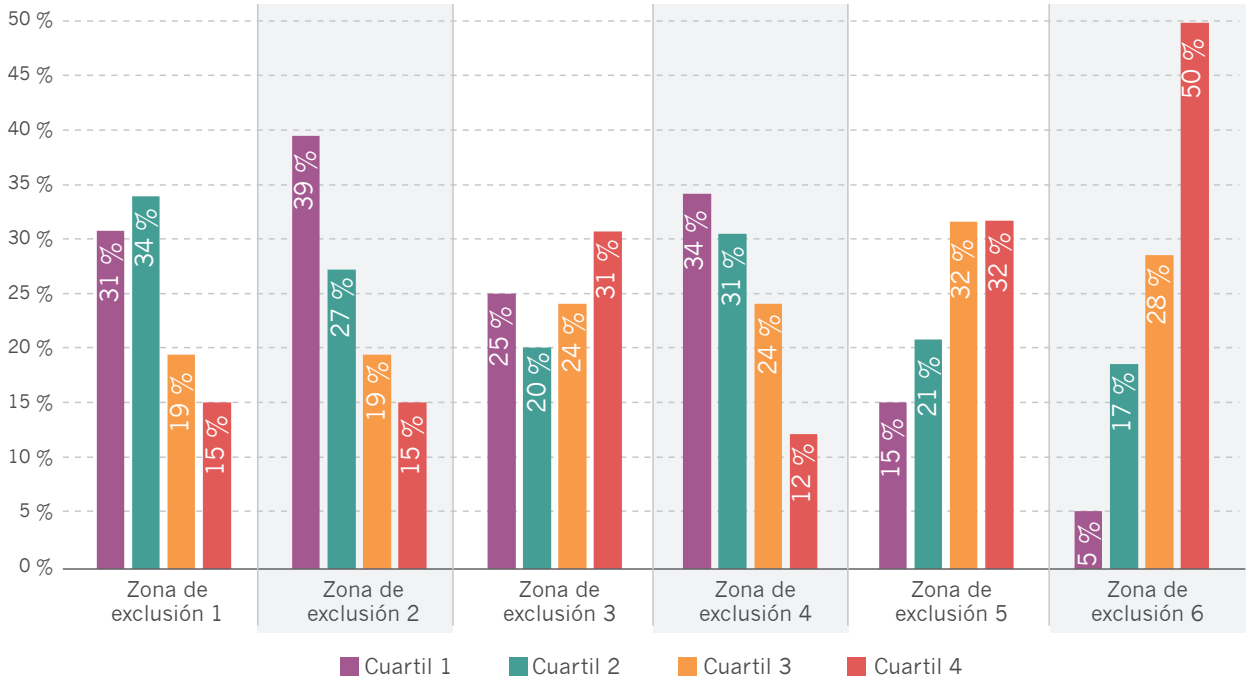
Nota: El índice de nivel económico, social y cultural (ESCS) de PISA-D es un indicador estandarizado a nivel internacional donde 0 es el promedio de la OCDE y 1 es la desviación estándar.

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

91. Los jóvenes que se ubican en la zona 3 tienen en promedio un mayor nivel socioeconómico y cultural frente a los que se encuentran en las zonas 1, 2 y 4. Repetir el grado varias veces y mantenerse en la escuela, a pesar de que no se avance al nivel correspondiente implica un mayor costo, no solo para el Estado, también para las familias de los jóvenes.

92. Al observar las zonas de exclusión por cuartiles del ESCS, es evidente que las zonas de exclusión 1, 2 y 4 son semejantes y concentran a los jóvenes más desaventajados. En estas tres zonas de exclusión, 1 de cada 3 jóvenes se encuentra en el cuartil 1. En contraposición las zonas de exclusión 3, 5 y 6 que concentran a los jóvenes aventajados. En la zona 6 se encuentra el mayor porcentaje de jóvenes aventajados de esta población.

Figura 10. Porcentaje de jóvenes en los cuartiles del ESCS por zonas de exclusión



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

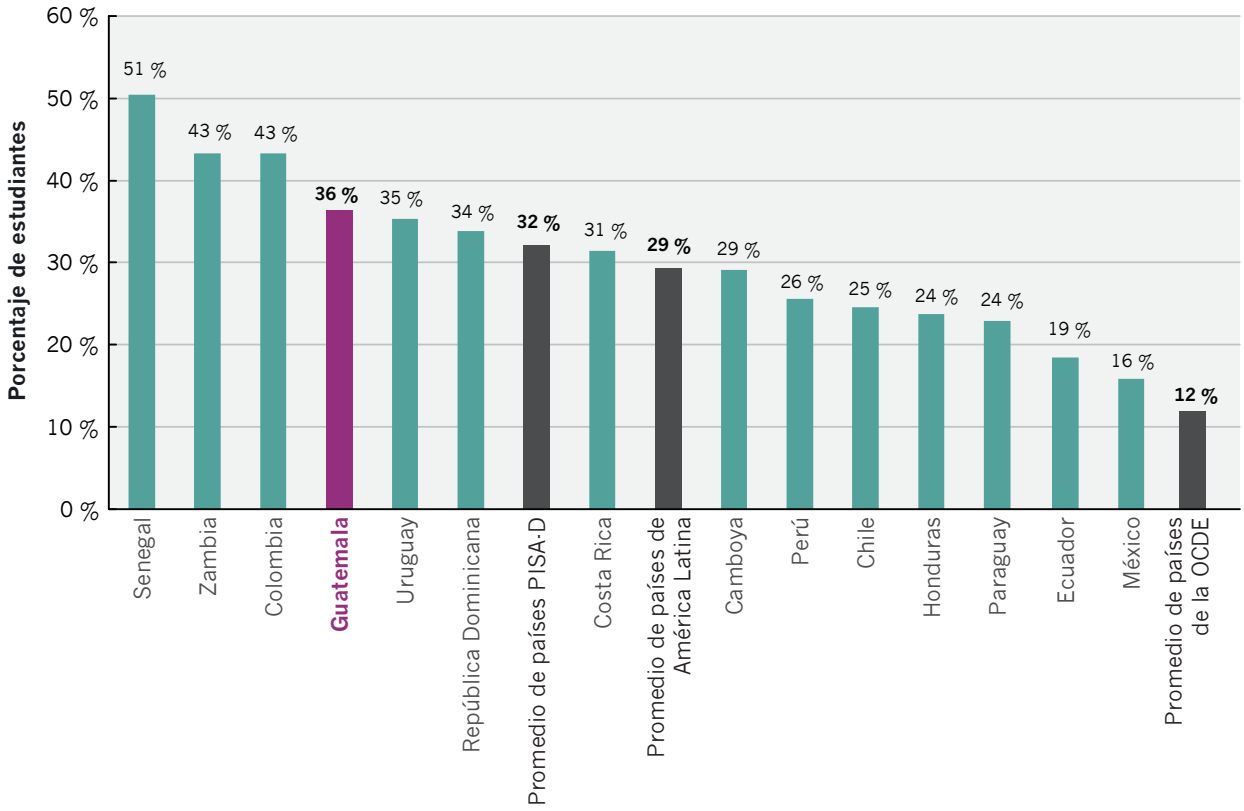
2.3 ¿Por qué hay jóvenes de 15 años fuera de la escuela o aún en primaria?

93. Si bien es multicausal que los jóvenes abandonen la escuela debido a variables que están estrechamente relacionadas con este fenómeno, tales como la falta de recursos económicos, poco conocimiento del retorno de la educación y una oferta de estudio poco relevante para el campo laboral (Cuevas, de Hoyos, & Jamison, 2019), así también la repitencia, la falta de cobertura, el desinterés y el no aprendizaje contribuyen a incrementar la problemática. Ciertamente no existen fórmulas mágicas ni soluciones fáciles para resolver el problema del abandono escolar (de Hoyos, 2016), pero la evidencia empírica permite reconocer que existen barreras que los sistemas educativos pueden superar y situaciones que podrían mitigar. Más adelante se desarrollan con mayor profundidad algunas de las variables o condiciones manifestadas por los jóvenes fuera de la escuela en Guatemala.

2.3.1 La repitencia

94. La política de repetición de grados es un gran desafío en países en vías de desarrollo. En naciones industrializadas como Japón, Noruega, Finlandia, entre otras, no utilizan este término, o bien las tasas son muy escasas o no permitidas dentro del sistema educativo ya que las oportunidades que les proporcionan a los estudiantes desde pequeños son amplias, permanentes y adaptadas a sus necesidades (Villalobos, C; Béjares, C, 2017).

Figura 11. Comparación entre las tasas de repetición de grado entre países



Nota: Los paises se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes que ha repetido un grado.
Fuente: Ministerio de Educación (2018, pág. 42).

95. La política de repitencia puede resultar injusta y costosa, tanto para el estudiante y su familia como para el sistema. Quienes repiten tienen múltiples desventajas, desde sufrir el estigma de ser etiquetados por la condición en la que están, hasta afectar su desempeño académico y, en muchos casos, no continuar estudiando. Estos estudiantes presentan resultados más bajos que el resto de sus compañeros no repitentes (del Valle, 2010; Quim, M; Santos, J, 2015; Quim, 2019). Además, la probabilidad que repitan de nuevo el grado o uno superior es alta y esta es una de las causas principales de la deserción.

96. Para las familias la repitencia representa un año más de inversión por cada vez que el estudiante repite. En el caso del sistema educativo, un estudiante que repite ocupa el espacio que un joven fuera de la escuela podría aprovechar y por lo tanto la inversión en recursos es doble. La repitencia también tiene un costo de oportunidad, principalmente porque retrasa el acceso al mercado laboral (Villalobos, C; Béjares, C, 2017).

97. Otro desafío de la repitencia son los incentivos de los docentes para diagnosticar, de forma temprana, posibles problemas de rendimiento que aumentan la probabilidad de repetir. Así, «en aquellos sistemas donde la repetición de grado es limitada, los profesores tienden a asumir una responsabilidad mayor» (OECD, 2018, pág. 16). Por otro lado, 7 de cada 10 de los jóvenes fuera de la escuela encuestados, reportó haber repetido algún grado de la primaria o del nivel medio (Tabla 8).

> En aquellos sistemas donde la repetición de grado es limitada, los profesores tienden a asumir una responsabilidad mayor (OECD, 2018, pág. 16).

98. En el caso de los jóvenes de 15 años que están en el nivel medio, el 29 % reportó haber repetido un grado en la primaria y el 15 % en la secundaria. Esto evidencia que la repitencia se observa con mayor frecuencia en la población que está fuera de la escuela.

99. Al comparar a los jóvenes repitentes dentro y fuera de la escuela se destaca que el porcentaje de repitencia es más alto en el nivel primario en ambos grupos; este fenómeno se duplica con los jóvenes que están fuera de la escuela.

Tabla 8. Comparación del porcentaje de jóvenes que están dentro y fuera de la escuela y que reportaron repetir

	Jóvenes fuera de la escuela			Jóvenes en la escuela		
	Una vez	Dos o más	Total que repitieron	Una vez	Dos o más	Total que repitieron
Repitió en primaria	36 %	24 %	60 %	25 %	4 %	29 %
Repitió en nivel medio, ciclo básico	6 %	2 %	8 %	13 %	2 %	15 %
Repitió en nivel medio, ciclo diversificado	4 %	0 %	4 %	0.3 %	0 %	0.3 %

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

Nota: en el cuadro se presenta el porcentaje de jóvenes que reportaron repetir algún grado de primaria, ciclo básico o diversificado una o, dos o más veces.

La zona más afectada por este fenómeno es la zona de exclusión 3, en donde más de la mitad ha repetido más de una ocasión y sin embargo continúan asistiendo a la escuela, sin que el sistema genere diferentes condiciones para responder a sus necesidades de aprendizaje.

100. Las zonas de exclusión presentadas están influidas con diferentes magnitudes por la repitencia. En la tabla se observa que la zona más afectada por este fenómeno es la zona de exclusión 3, en donde más de la mitad ha repetido más de una ocasión y sin embargo continúan asistiendo a la escuela, sin que el sistema genere diferentes condiciones para responder a sus necesidades de aprendizaje. Resaltan también los jóvenes que pertenecen a la zona de exclusión 4, en donde un 50.4 % no repitió ningún grado en la primaria, y no continuó al siguiente nivel, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9. Repetición en los primeros grados de la primaria en los jóvenes de 15 años fuera de la escuela

	Zona de exclusión					Todos
	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5	Zona 6	
Nunca repitió	38.0 %	17.2 %	50.4 %	75.4 %	56.2 %	43.6 %
No repitió 1, 2 y 3	6.8 %	15.9 %	8.5 %	9.8 %	18.7 %	10.4 %
Repitió primero al menos 1 vez	24.2 %	21.3 %	19.6 %	3.7 %	12.3 %	18.8 %
Repitió segundo al menos 1 vez	8.7 %	14.7 %	9.8 %	8.4 %	6.0 %	10.2 %
Repitió tercero al menos 1 vez	5.7 %	11.2 %	7.8 %	1.9 %	.8 %	7.0 %
Repitió primero, segundo y tercero varias veces	16.7 %	19.8 %	4.0 %	0.8 %	5.9 %	10.0 %
Total	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: PISA-D Base de datos, 2020.

101. Como se puede observar en la tabla anterior, existe un 82.8 % de jóvenes que se encuentra en la zona de exclusión 3, que ha repetido más de un grado varias veces. Esto manifiesta la necesidad de atender el no aprendizaje en el ciclo de educación fundamental a través de intervenciones tempranas y específicas según las necesidades de la niñez; principalmente en primero primaria, ya que es uno de los grados en donde los estudiantes repiten con más frecuencia, teniendo un comportamiento similar con los que se encuentran dentro del sistema escolarizado.

2.3.2 Cobertura limitada

102. Para el año 2019, la tasa neta de cobertura para el ciclo básico del Nivel de Educación Media fue de 42,44 %, lo que evidencia la limitada capacidad del Sistema Educativo para atender a la población joven. A pesar de que el 39 %

de los establecimientos educativos del ciclo básico son oficiales, aún existe la necesidad de incrementar la cantidad de centros educativos o modalidades flexibles que atiendan a los jóvenes (Sistema de Registros Educativos -SIRE- Ministerio de Educación, 2020). A esto se suman los estudiantes que, al finalizar sexto grado de primaria, no continúan estudiando; otro grupo igualmente grande pierde primer grado de ciclo básico, los cuales pasan a conformar ese grupo de estudiantes que abandona el sistema educativo.

2.3.3 Desinterés

103. El 18 % de los jóvenes encuestados reportó que su experiencia en el establecimiento educativo fue una pérdida de tiempo, así también el 12.5 % de los padres o responsables manifestó esa misma opinión. Los reportes de la Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad (Digemoca) del Ministerio de Educación durante los últimos tres años han reportado sobre las razones por las que los estudiantes abandonaron la escuela; exponen de forma crítica que una las razones más fuertes, indicadas tanto por los jóvenes y sus responsables, es la falta de interés.

104. Otros de los factores que están vinculados al desinterés por estudiar, es el desconocimiento que puedan tener los jóvenes sobre el retorno de la educación en su vida, también por el contexto en el que crecen y el tipo de oferta laboral a la que podrían aplicar si continúan estudiando (Cuevas, de Hoyos, & Jamison, 2019). Pese a que en Guatemala estudiar el ciclo básico y el ciclo diversificado es rentable (Díaz, 2019), prevalecen ideas afianzadas con relación a que el retorno de la educación no es suficiente para los padres y los jóvenes.

Construir nuevos aprendizajes sobre una base de aprendizaje frágil tienen como consecuencia, altas tasas de fracaso escolar.

Pese a que en Guatemala estudiar el ciclo básico y el ciclo diversificado es rentable (Díaz, 2019), prevalecen ideas afianzadas con relación a que el retorno de la educación no es suficiente para los padres y los jóvenes.

2.3.4 La falta de aprendizaje

105. Guatemala, al igual que muchos países de Latinoamérica, tienen en común las grandes brechas de desigualdad en los aprendizajes. Estas brechas de no aprendizaje se incrementan a medida que los jóvenes avanzan en su trayectoria educativa y estas no son atendidas. Construir nuevos aprendizajes sobre una base de aprendizaje frágil tienen como consecuencia, altas tasas de fracaso escolar. Existen numerosas causas por las que la deserción escolar se manifiesta en el nivel medio y analizar los primeros años de desarrollo de la juventud, permite comprender algunas de las razones por las que se manifiesta la deserción escolar (de Hoyos, 2016). Cuando los jóvenes no han sido expuestos a condiciones

básicas que contribuyan a su desarrollo físico, intelectual y emocional desde los primeros años de vida, se vuelven más vulnerables a no continuar estudiando, como lo mencionan de Hoyos, Cuevas y Jamison:

> Los jóvenes de bajos recursos son más propensos a abandonar no tanto por sus bajos ingresos hoy, sino más bien porque durante sus primeros años de vida no recibieron los servicios de primera infancia para garantizar su desarrollo infantil temprano y posteriormente asistieron a un sistema escolar que provee la educación más precaria a los niños más pobres y vulnerables [...] *(de Hoyos, Cuevas, & Jamison, 2020).*

106. La desigualdad y la pobreza se constituyen en factores estructurales de las sociedades que envuelven a los estudiantes en un ciclo repetitivo. El bajo nivel de habilidades cognitivas es el resultado de la desnutrición, una educación de baja calidad, docentes poco preparados, ausencia de programas de educación inicial, entre otros. De tal manera que, estas condiciones dadas en la infancia reducen al mínimo las oportunidades de un estudiante para concluir, al menos, el ciclo básico, correspondiente a un joven de 15 años en Guatemala. Según la VI Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2014-2015 (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Instituto Nacional de Estadística, ICF Internacional, 2017) en Guatemala 1 de cada 2 niños entre los 0-24 meses están en desnutrición crónica y 1 de cada 100 tiene desnutrición aguda. Lo relevante de este dato para exponer el tema de los jóvenes fuera de la escuela, está en que, en los últimos 28 años, la desnutrición crónica únicamente se ha reducido en un 15 %, representando el 0.5 % por año. De tal manera que muchos de los niños que conforman el grupo de estudiantes en las escuelas, tuvieron una infancia con limitaciones que afectaron su desarrollo cognitivo y, como se expuso anteriormente, esto incrementa las probabilidades de no aprender y abandonar la escuela.

Uno de los desafíos de los sistemas educativos es garantizar que los jóvenes desarrollen habilidades y destrezas mínimas desde los proyectos curriculares establecidos. Sin embargo, existen factores que están asociados al no aprendizaje de los jóvenes, los cuales se convierten en limitantes para continuar con su formación.

107. Uno de los desafíos de los sistemas educativos es garantizar que los jóvenes desarrollen habilidades y destrezas mínimas desde los proyectos curriculares establecidos. Sin embargo, existen factores que están asociados al no aprendizaje de los jóvenes, los cuales se convierten en limitantes para continuar con su formación. Conocer a los jóvenes que están fuera de la escuela y sus resultados de aprendizaje, permite comprender la problemática con el propósito de buscar soluciones que contribuyan al desarrollo de las habilidades básicas en lectura y matemática, y atributos no cognitivos. El fin debe ser prevenir el problema desde la primera infancia y generar condiciones para atender a quienes están en las situaciones descritas.

108. En la siguiente sección se describen los resultados de desempeño de lectura y de matemática de los jóvenes encuestados fuera de la escuela.

2.4 Desempeño de los jóvenes fuera de la escuela en Guatemala

109. El marco de evaluación de PISA-D define la competencia de lectura como la comprensión, utilización, reflexión e interacción con los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal participando en sociedad (OCDE, 2017). En Guatemala el *Curriculum Nacional Base* (CNB) define la competencia lectora como una habilidad básica para la comunicación. Se espera que los jóvenes lean comprensivamente y con pensamiento crítico diferentes tipos de texto desde un enfoque comunicativo funcional para su adecuada inserción en cualquier contexto social, ahora y en el futuro (Ministerio de Educación, 2018a).

110. PISA-D establece que una persona es competente matemáticamente cuando tienen la capacidad de formular, emplear e interpretar las matemáticas en diferentes contextos. Incluye el razonamiento matemático y utilizar conceptos, procedimientos, herramientas y hechos matemáticos para describir, explicar y predecir fenómenos; ayudando a las personas a reconocer la presencia de la matemática en el mundo, para emitir juicios fundamentados, necesarios para los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos (OCDE, 2017). Para Guatemala, el CNB establece que un joven del ciclo básico competente matemáticamente puede producir patrones aritméticos, algebraicos y geométricos que faciliten el planteamiento, el análisis y la solución creativa de problemas matemáticos; construir modelos que le permiten representar y analizar relaciones cuantitativas; utilizar diferentes tipos de operaciones en el conjunto de número reales y aplicar métodos de razonamiento en la interpretación de situaciones de su entorno (Ministerio de Educación, 2018b).

2.4.1 Lectura

111. En la evaluación de jóvenes fuera de la escuela se utilizó el mismo marco de evaluación que PISA-D para jóvenes dentro de la escuela. Las preguntas utilizadas no se basaron en un contexto escolar, por lo que no fue necesario incorporar modificaciones debido a que estas también tienen lugar fuera de la escuela. Las situaciones partían de un nivel básico, hasta llegar a tareas con mayor complejidad. A continuación, se presenta la tabla con la descripción de los niveles de competencia lectora, enfocándolos en los primeros 4 niveles de los 6 existentes, debido a que es en donde se encuentra la totalidad de los jóvenes encuestados (OCDE, 2017).

Tabla 10. Descripción de los primeros niveles de competencia lectora en PISA-D

Nivel	Límite inferior de puntuación	Descriptor
2	407	Algunas tareas en este nivel requieren que el estudiante localice uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser deducidos y pueden tener que cumplir una serie de condiciones. Otras requieren el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden incluir comparaciones o contrastes con base en una sola característica en el texto. Las tareas reflexivas típicas en este nivel requieren que los lectores hagan una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, y hagan uso de la experiencia y las actitudes personales.
1*a*	335	En este nivel, las tareas exigen al estudiante comprender el significado literal de frases o fragmentos cortos. La mayoría de las tareas requieren que el estudiante localice uno o más fragmentos independientes de información, que reconozca el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido o que haga una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, de todos los días. Se pide al estudiante que considere los factores relevantes de la tarea y el texto. En las tareas que requieren interpretación, el lector puede tener que realizar conexiones simples entre fragmentos de información adyacentes.
1*b*	262	En este nivel, las tareas exigen al estudiante comprender el significado literal de frases dentro de fragmentos cortos sueltos. Algunas tareas piden a los estudiantes que ubiquen un dato explícito en un único texto dado. Se pide explícitamente al estudiante que considere los factores relevantes de la tarea y el texto. La mayoría de los textos de nivel 1b son cortos y apenas contienen información de carácter similar.
1*c*	189	En este nivel, las tareas exigen al lector comprender el significado literal de palabras y frases individuales escritas dentro de enunciados o de fragmentos muy cortos y sencillos sintácticamente, en contextos conocidos. En las tareas se pide a los alumnos que encuentren una palabra o frase en una lista o texto breves, basado en claves que se corresponden literalmente. Los textos de nivel 1c son cortos y no suelen contener nada, o casi nada, de información de carácter similar. Los textos ayudan a los estudiantes mediante estructuras familiares, indicadores específicos a la información, repeticiones e ilustraciones.

Nota: Aquí solo se presentan los niveles 2, 1*a*, 1*b* y 1*c*.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2018)

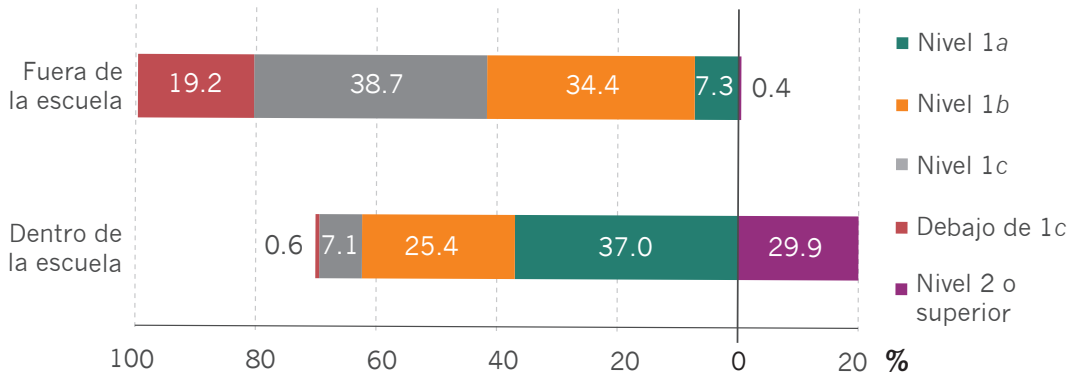
112. Al presentar los resultados obtenidos por los jóvenes fuera de la escuela, se observa que en Lectura la mayor proporción de estudiantes, un 39 %, se encuentra en el nivel 1*c* y luego un 34 % en el nivel 1*b*. En el nivel 2, que es el nivel básico definido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 2030, se encuentra únicamente el 0.4 % de la población. Al contrastar la información con los resultados de los jóvenes dentro de la escuela, aparece que estos los superan en un 30 %.

El 39 % de jóvenes fuera de la escuela tiene la habilidad de comprender el significado literal de palabras y frases escritas dentro de textos muy cortos y sencillos sintácticamente, en contextos familiares.

113. Esto quiere decir que el 39 % de jóvenes fuera de la escuela tiene la habilidad de comprender el significado literal de palabras y frases escritas dentro de textos muy cortos y sencillos sintácticamente, en contextos familiares. Al compararlo con los jóvenes dentro de la escuela únicamente el 7 % de ellos está ubicado en este nivel. Esto evidencia que la continuidad de los jóvenes en su trayecto educativo aporta al desarrollo de mayores habilidades en lectura. Es notorio que existe un 19 % de

jóvenes fuera de la escuela que está por debajo del nivel 1c frente al 1 % de los jóvenes dentro de la escuela. En la siguiente figura se observa la distribución de los jóvenes participantes en el estudio de PISA-D.

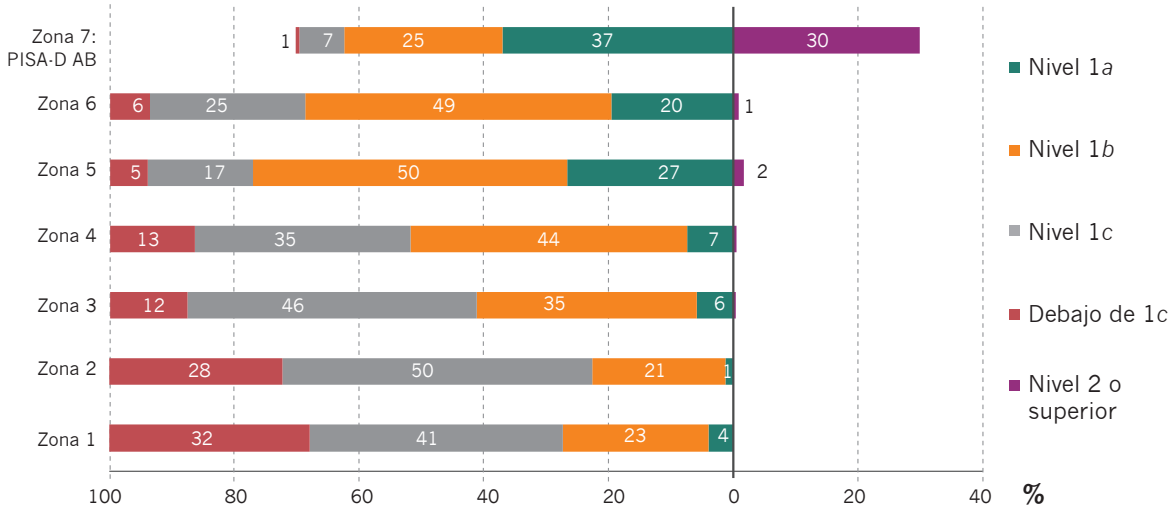
Figura 12. Porcentaje de jóvenes de 15 años fuera de la escuela por niveles de desempeño en Lectura



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

114. Al presentar los resultados por zonas de exclusión, se observa que la probabilidad de estar en el nivel 2 o superior disminuye significativamente en las seis zonas de exclusión (ver Figura 13). Haber desarrollado las competencias de lectura del nivel 2 o más, permite al individuo enfrentar las demandas cotidianas de una forma más eficiente e interactuar con el entorno ciudadano. Sin embargo, los jóvenes fuera de la escuela difícilmente alcancen las habilidades mínimas necesarias.

Figura 13. Porcentaje de jóvenes de 15 años fuera de la escuela por zonas de exclusión y niveles de desempeño en Lectura



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

115. Llama la atención que en la zona de exclusión 1, donde los jóvenes reportaron nunca haber ingresado a la escuela, únicamente el 32 % está por debajo del nivel 1*c*, un 23 % está en el nivel 1*b* y un 4 % en el nivel 1*a*. Es posible que quienes se encuentran en los niveles 1*a* y 1*b* hayan alcanzado habilidades mínimas de lectura en entornos no escolarizados como la familia o el lugar de trabajo.

116. En la zona 3 se encuentran los jóvenes que aún están en la primaria, es notorio que a pesar de que el sistema los retiene en grados inferiores al que les correspondería en edad, esto no es una medida que esté garantizando una mayor habilidad lectora. Además, se les limita la posibilidad de exponerse a situaciones de aprendizaje más complejas que les permitan potencializar sus habilidades.

117. En la zona de exclusión 6 se encuentran los jóvenes que, si bien están matriculados en algún grado del nivel medio, no asisten con regularidad a la escuela; esto evidencia que ausentarse de la escuela afecta significativamente sus habilidades. En la medida que los jóvenes se exponen a situaciones de aprendizaje cada vez más complejas, se observa un mayor desarrollo de sus destrezas.

2.4.2 Matemática

118. En el caso de Matemática, la selección de preguntas se concentró en la escala igual o inferior al nivel 2, haciendo énfasis en el extremo inferior de la escala para la selección de las preguntas. Este proceso de clasificación fue similar al utilizado con la población escolarizada: se mantuvo la cobertura de todos los procesos matemáticos y se revisaron los contextos de las preguntas para garantizar que se adaptaban a situaciones próximas que los jóvenes encuentran en espacios no escolarizados (OCDE, 2017). A continuación, en la tabla está la descripción de los niveles de competencia matemática, enfocándose en los primeros cuatro niveles de los seis existentes.

Tabla 11. Descripción de los primeros niveles de competencia Matemática en PISA-D

Nivel	Límite inferior de puntuación	Descriptor
2	420	En el nivel 2, los estudiantes saben interpretar y reconocer situaciones en contextos que solo requieren una inferencia directa. Los estudiantes de este nivel pueden extraer información de una única fuente y usar un único modo de representación. Los estudiantes pueden utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones de nivel básico para resolver problemas que contengan números enteros. Son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados.
1*a*	358	En el nivel 1a, los estudiantes saben responder a preguntas relacionadas con contextos que les son conocidos, en los que está presente toda la información pertinente y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo unas instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar acciones que casi siempre son obvias y se deducen inmediatamente de los estímulos presentados.
1*b*	295	En el nivel 1b, los estudiantes pueden responder a preguntas relativas a contextos fáciles de entender, en las que toda la información pertinente les es dada de manera clara, aparece representada de manera sencilla (por ejemplo, en una tabla o gráfico) y se define en un texto breve y sintácticamente simple. Son capaces de seguir unas instrucciones claramente enunciadas.
1*c*	236	En el nivel 1c, los estudiantes pueden responder a preguntas relacionadas con contextos fáciles de entender, en las que toda la información pertinente les es dada de manera clara y sencilla (por ejemplo, en una tabla o gráfico) y se define en un texto breve y sintácticamente simple. Son capaces de seguir una instrucción claramente enunciada que describa un único paso u operación.

Nota: Aquí solo se están presentando los niveles 2, 1*a*, 1*b* y 1*c*.

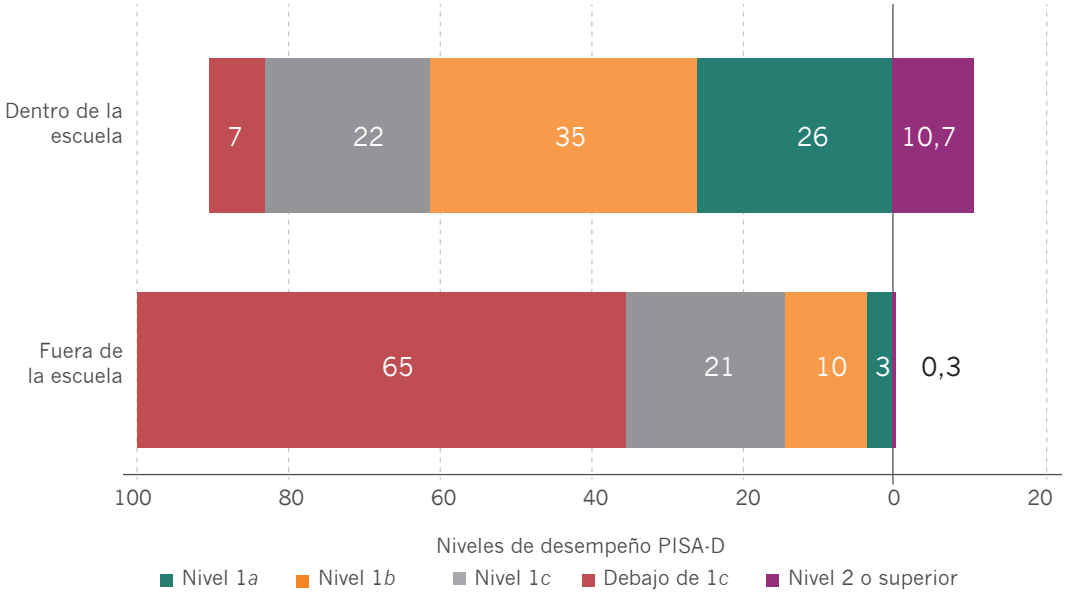
Fuente: (Ministerio de Educación, 2018)

119. En el caso de matemáticas el 21 % de los jóvenes fuera de la escuela evaluados se encuentra en el nivel 1c. Esto quiere decir que los jóvenes pueden responder a preguntas de contextos fáciles de entender, en donde toda la información está presente de forma clara y sencilla. Los jóvenes en este nivel son capaces de seguir una instrucción claramente enunciada que describe un único paso u operación. El 13 % de los jóvenes fuera de la escuela superó este nivel.

120. Únicamente el 0.3 % de los jóvenes alcanzó el nivel 2. Este nivel indica que los jóvenes tienen la posibilidad de utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones básicas para resolver problemas que tienen números enteros. Además, tienen la capacidad de hacer interpretaciones literales de los resultados.

121. En el caso de Matemática, se comparan los resultados de los jóvenes fuera de la escuela con los que están dentro. Las diferencias entre los grupos, las cuales son menores a las que se observan en Lectura, se pueden apreciar en la siguiente figura.

Figura 14. Porcentaje de jóvenes de 15 años fuera de la escuela por niveles de desempeño en Matemática



Fuente: Base de datos, PISA-D 2020.

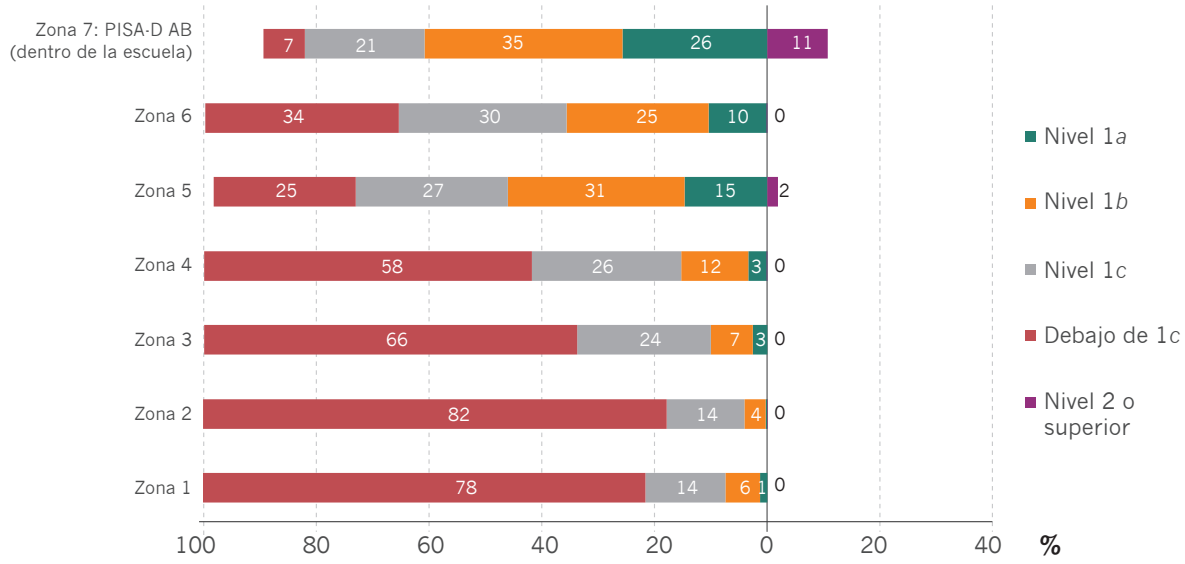
122. Las diferencias más notorias al comparar los resultados de los jóvenes que están dentro y fuera de la escuela, se observan debajo del nivel 1c un 65 % de los jóvenes fuera de la escuela en contraste con un 7 % de quienes están asistiendo al nivel medio. A pesar de esta diferencia, es evidente que casi un 90 % de estudiantes en el nivel medio se ha quedado atrás, siendo Matemática un área fundamental para el desarrollo del razonamiento lógico y otras habilidades.

123. En el nivel medio, los estudiantes de 15 años escolarizados han obtenido mejores resultados que aquellos que están fuera de la escuela. Las diferencias de rendimiento pueden ser una consecuencia del valor que aporta la asistencia a la escuela durante un período de tiempo más largo. También se observa que aquellos jóvenes de 14 a 16 años que nunca llegaron a asistir a la escuela desarrollan un mínimo de habilidad numérica.

124. Al analizar los resultados de Matemática por zonas de exclusión, se evidencia que los jóvenes pertenecientes a las zonas 1 y 2 son los más afectados debido a que se ubicaron en mayor proporción por debajo del nivel 1c. Esto quiere decir que no fueron capaces de responder preguntas fáciles de entender, en donde estaba presente toda la información. Prácticamente 8 de cada 10 jóvenes de las zonas 1 y 2 no tienen esta habilidad.

125. En la siguiente figura se aprecia un incremento importante de los jóvenes que alcanzan el nivel 1*b* y 1*a* partiendo de la zona de exclusión 5. Estos jóvenes tuvieron la oportunidad de asistir al nivel medio.

Figura 15. Porcentaje de jóvenes de 15 años fuera de la escuela por zonas de exclusión y niveles de desempeño en Matemática



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

126. Los resultados del estudio de PISA-D permiten indicar que los jóvenes de 15 años matriculados en la primaria o fuera del sistema educativo, tienen un rendimiento por debajo de aquellos que están dentro de la escuela. La mayor parte de los jóvenes fuera de la escuela se encuentra en el nivel 1*c*, en donde se tienen ciertas habilidades como responder a preguntas relacionadas con contextos que son conocidos y pueden llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo instrucciones directas en situaciones explícitas demostrando cierto nivel de competencia.

2.5 Igualdad en el desempeño en Lectura y en Matemática

2.5.1 Desempeño según el idioma hablado en el hogar y el idioma de instrucción

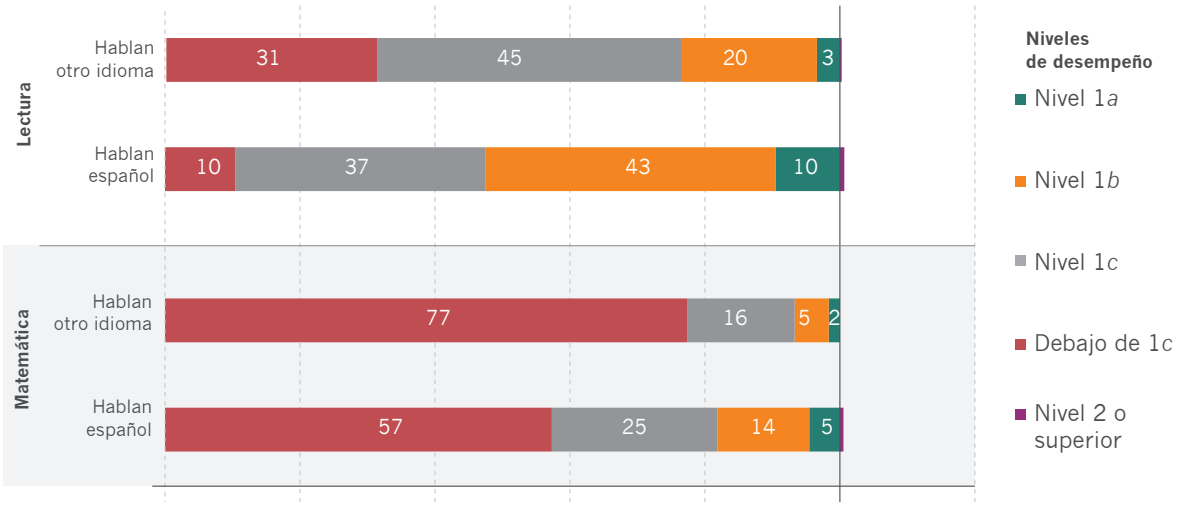
127. Cuando el proceso educativo se desarrolla en un idioma distinto al que se habla en el hogar, constituye una barrera en el aprendizaje. En Guatemala alrededor del 70 % de la población tiene el español como idioma materno y el 30 %

restante tiene un idioma maya. Esta característica presenta un reto al sistema educativo nacional debido a que se deben generar condiciones de equidad para los diferentes grupos lingüísticos del país.

128. Los jóvenes fuera de la escuela encuestados en PISA-D reportaron en casi un 82 % que había aprendido el español en casa antes de iniciar sus estudios. El 16.2 % reportó haber aprendido el español en el establecimiento educativo. El porcentaje restante no dio respuesta a esta pregunta.

129. En los resultados obtenidos en la evaluación se aprecia una diferencia significativa en ambas áreas. En Lectura por cada joven fuera de la escuela encuestado que habla español en casa, hay tres por debajo del nivel 1*c* que hablan un idioma distinto. Esta diferencia entre grupos es menor en Matemática, debido a la gran proporción de jóvenes que está por debajo de este nivel. En la siguiente figura se muestra el desempeño de los estudiantes en ambas áreas, según el idioma materno.

Figura 16. Porcentaje de jóvenes de 15 años fuera de la escuela por niveles de desempeño e idioma que se habla en el hogar



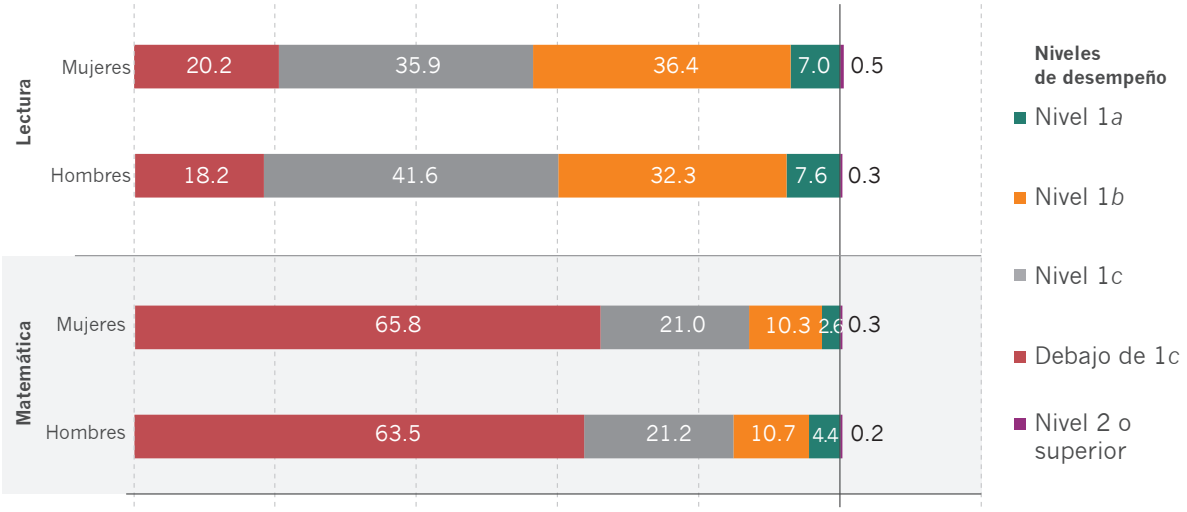
Fuente: Base de datos Pisa-D, 2020.

130. En Lectura, los estudiantes que hablan español en el hogar tienen tres veces más oportunidad de estar en el nivel 1a en comparación con quienes hablan un idioma distinto. Es importante resaltar que un 89 % de los jóvenes encuestados reportó haber aprendido a leer en español.

2.5.2 Desempeño según sexo

131. Analizar la información que se recopila desde las diferencias por sexo, permite identificar las brechas entre grupos de población. A partir de la evaluación de jóvenes fuera de la escuela se observa que ambos grupos, hombres y mujeres, demuestran carencia en las habilidades tanto en Lectura como en Matemática. En la Figura 17 se presenta el porcentaje de hombres y mujeres por los niveles de desempeño.

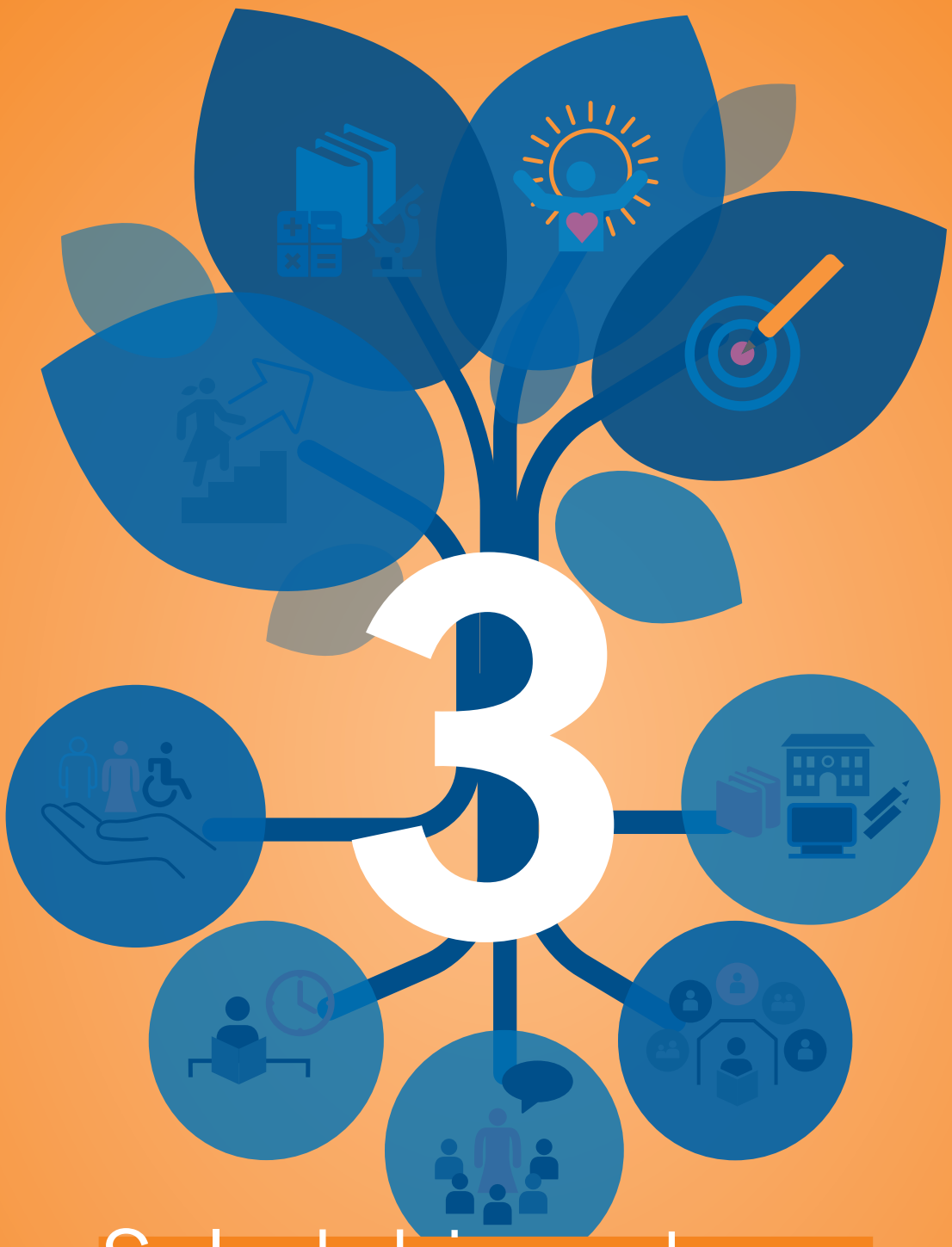
Figura 17. Diferencias de desempeño por sexo



Fuente: Base de datos, PISA-D 2020

132. A partir de la evaluación de jóvenes fuera de la escuela, se tiene un primer acercamiento a las habilidades que han desarrollado, específicamente las que se relacionan con la lectura y la matemática. Se resaltan las zonas de exclusión, no solo por su poder explicativo de los resultados, sino de las condiciones y problemáticas que han afrontado los jóvenes en su trayectoria educativa. Esto permitirá orientar acciones para su reincorporación al sistema educativo o el desarrollo de alternativas de formación, pertinentes para atender su condición.

133. Con base en la información presentada, una de las prioridades del país es que los jóvenes tengan acceso a la educación del nivel medio y logren una trayectoria educativa exitosa. Es imperativo incrementar las oportunidades desde el sector oficial para reducir gradualmente las brechas de acceso a la escuela y el aprendizaje.



3

Salud, bienestar y actitudes hacia el aprendizaje

3. Salud, bienestar y actitudes hacia el aprendizaje

El bienestar de los jóvenes al momento del estudio es un resultado acumulativo de numerosas influencias recibidas a lo largo de la vida (Ministerio de Educación, 2018). En la medida que avanza la vida, el bienestar se verá afectado por diferentes aspectos. Esto hace que sea dinámico y su observación demanda a tomar en cuenta aspectos pasados de los jóvenes, la situación actual y también implica las expectativas de futuro, las cuales se traducen en la conciencia del joven, en sus capacidades, sus objetivos y el compromiso para trabajar por ellos (Sen, 1999). Para indagar sobre estos aspectos PISA-D pregunta a los jóvenes sobre su bienestar, sobre el compromiso que tienen con la educación y cómo la educación contribuye a que tengan un mejor futuro.

134. La prosperidad educativa se refiere al éxito de un sistema educativo al desarrollar en sus ciudadanos las habilidades cognitivas y su bienestar social, emocional y físico. El bienestar puede definirse como el funcionamiento y las capacidades necesarias para vivir felices y satisfechos (Ministerio de Educación, 2018). PISA-D incluye evaluaciones subjetivas de la salud y la percepción de los jóvenes sobre la satisfacción con su vida. Estos aspectos se asumen como parte de los resultados de prosperidad. Además, dado su enfoque pedagógico y su orientación política, la evaluación enfatiza en los aspectos del **bienestar psicológico** más directamente relacionados con las experiencias en la escuela. El **bienestar emocional** de los estudiantes es expuesto a través de preguntas relativas a la ansiedad escolar, mientras que la motivación concretamente por sus actitudes hacia la escuela y el aprendizaje. Las mediciones de la salud, el bienestar psicológico y la valoración de la educación aparecen descritas en detalle en el Cuadro 2.

La prosperidad educativa se refiere al éxito de un sistema educativo al desarrollar en sus ciudadanos las habilidades cognitivas y su bienestar social, emocional y físico. El bienestar puede definirse como el funcionamiento y las capacidades necesarias para vivir felices y satisfechos.

135. El enfoque de investigación que sigue PISA-D está centrado en las diferentes etapas de la vida del joven, desde que nace hasta que, en este caso, cumple los 15 años. El cuestionario que completa la persona más cercana al jóven (PMC) pregunta sobre aspectos nutricionales y de salud, así como otros relacionados con el embarazo de la madre y la cercanía entre el joven y la familia. Los datos obtenidos de este proceso permiten llegar a conclusiones de las cuatro primeras etapas de crecimiento y desarrollo del menor, así como los efectos que sus circunstancias han podido tener en el ausentismo escolar de los 14 a los 16 años.

136. El siguiente resultado de prosperidad es el **compromiso de la educación** a partir de las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje. Este resultado tiene una atención especial, ya que los jóvenes fuera de la escuela han sido expulsados por el sistema, o son los más afectados por prácticas de un sistema educativo que ignora sus características y no tiene los recursos para apoyarlos en el acceso, permanencia y promoción.

Cuadro 2. ¿Cómo mide PISA-D la salud, el bienestar y las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje?

PISA-D cuenta con una serie de indicadores de salud y bienestar de los jóvenes que comprenden las evaluaciones subjetivas de la satisfacción con la vida y la salud en general, las vivencias de hechos, las emociones negativas (por ejemplo: enfermedad, hambre y ansiedad), las actitudes positivas y la motivación que favorecen un desarrollo sano. La mayoría de los datos de PISA-D sobre salud y bienestar se basa en las evaluaciones realizadas por los propios estudiantes, lo que da a los jóvenes la oportunidad de expresar cómo se sienten y lo que opinan de su vida, de la escuela y del aprendizaje.

Salud

La principal medida del bienestar físico es la autoevaluación de la salud. Se solicitó a los jóvenes de 15 años que evaluaran de manera subjetiva su salud en una escala de 0 a 10 («En general, dirías que tu salud es...»). La escala incluía cinco descriptores: «mala», «regular», «buena», «muy buena» y «excelente». Se considera que los estudiantes que marcaron valores entre 0 y 4 entienden que su salud es «mala» o «regular» colocándolos en un estado de vulnerabilidad. Esta medición solo estuvo disponible para los países que participaron en PISA-D.

Además, la evaluación del bienestar físico de los estudiantes se complementa con preguntas sobre sus vivencias relacionadas con problemas concernientes a la salud como dolencias, hambre, ansiedad, depresión, dolor y enfermedad, así como el reporte de discapacidades físicas o sensoriales.

Bienestar psicológico

La principal medición del bienestar psicológico se basa en una escala general de la satisfacción con la vida. El cuestionario de PISA-D, al igual que en PISA 2015, pidió a los jóvenes de 15 años que evaluaran su vida en una escala de 0 a 10, según la cual 0 sería la «peor vida posible» y 10, la «mejor vida posible». Al igual que en el informe de PISA 2015 (OCDE, 2017), en este capítulo, se considera que los estudiantes que evaluaron su vida con valores entre el 0 y el 4 de la escala de satisfacción, están «insatisfechos con la vida» y son vulnerables; los que la evaluaron con un 5 o un 6 están «moderadamente satisfechos», los que la evaluaron con un 7 o un 8 están «satisfechos» y los que le dieron una nota de 9 o 10 están «muy satisfechos».

Además, el cuestionario de PISA-D también incluye preguntas sobre sus vivencias de estados afectivos negativos, como ansiedad y depresión. Las mediciones emitidas por los propios estudiantes sobre su satisfacción con la vida se consideran indicadores más sólidos del bienestar subjetivo que las declaraciones relativas a estados afectivos positivos o negativos (Gilman, R.; Huebner, E.; Tian, L.; Park, N.; O'Byrne, J.; Schiff, M.;...& Langknecht, H. , 2008). Con base en las respuestas de los jóvenes se construyó un índice de depresión que parte de las preguntas relacionadas con el bienestar psicológico.

Valoración de los resultados de la escolarización

Las actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje son un aspecto del bienestar psicológico al que se prestó especial atención, debido a sus implicaciones para las políticas educativas. Si los jóvenes comparten los valores escolares y encuentran sentido y propósito a lo que hacen en la escuela, esto puede promover su involucramiento y participación en el aprendizaje de por vida.

La escala de «valoración de los resultados de la escolarización» se desarrolló basada en la medida en que los estudiantes estaban de acuerdo, en una escala de cuatro puntos que iba desde «totalmente en desacuerdo» a «totalmente de acuerdo», con las siguientes frases:

- «El establecimiento educativo te ha ayudado a tener confianza para tomar decisiones».
- «El establecimiento educativo te ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo».
- «Esforzarte mucho en el establecimiento educativo te ayudará a conseguir un buen trabajo».

Fuente: (OCDE, 2017).

3.1 Bienestar mental y físico de los jóvenes fuera del sistema educativo en Guatemala

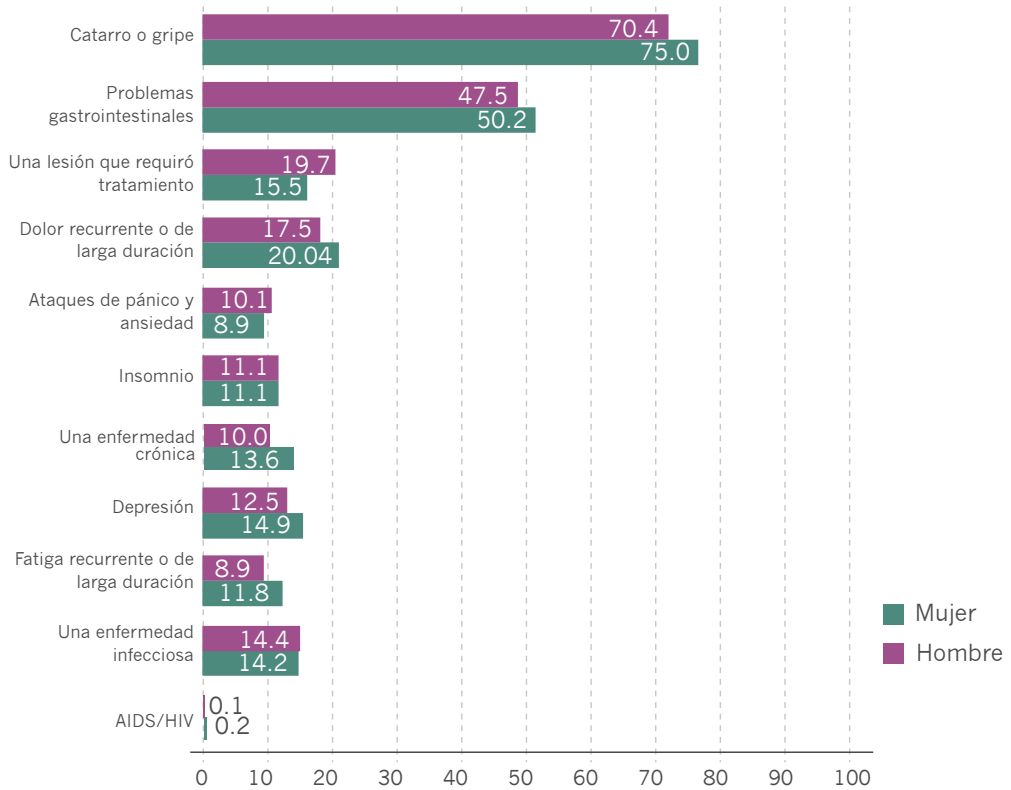
137. El bienestar de los estudiantes está conformado por varias dimensiones, la psicológica, la cognitiva, la social y la física. Todas estas están vinculadas con la capacidad de disfrutar la vida y sentirse satisfechos con ella (OCDE, 2017). Los cuestionarios de PISA-D, al igual que los de PISA, abarcan cuestiones relativas a la satisfacción de los estudiantes con respecto a su vida. Adicionalmente, PISA-D incluye una medida para detectar el nivel de estrés emocional (ansiedad severa o depresión), así como preguntas sobre la salud mental durante el último año. La dimensión psicológica de los adolescentes incluye sus propias respuestas con respecto a su vida, su compromiso con la vida escolar y sus ambiciones futuras.

138. Por otro lado, el bienestar físico de los adolescentes se refiere a su estado de salud, que incluye ejercicio y hábitos alimenticios. La salud y bienestar, además del bienestar emocional, toma en cuenta el bienestar físico. La salud física de los jóvenes es un elemento esencial en el bienestar y es especialmente importante en países de ingreso medio y bajo ya que la salud está estrechamente relacionada con los logros y resultados educativos (OECD, 2018).

La salud física de los jóvenes es un elemento esencial en el bienestar y es especialmente importante en países de ingreso medio y bajo ya que la salud está estrechamente relacionada con los logros y resultados educativos.

139. PISA-D indagó en los jóvenes de 15 años sobre las enfermedades que habían sufrido durante el año previo a la encuesta. El mayor porcentaje de jóvenes fuera de la escuela reportó que la gripe o catarro y los problemas gastrointestinales son las que más padecen. De los jóvenes fuera de la escuela encuestados, 7 de cada 10 reportaron catarro o gripe, mientras que 1 de cada 2, problemas gastrointestinales. Estos resultados son prácticamente semejantes a los jóvenes dentro de la escuela, donde 8 de cada 10 dijeron haber tenido gripe o catarro el año anterior a la encuesta y uno de cada dos haber padecido algún problema gastrointestinal (Ministerio de Educación, 2018). En la siguiente figura se muestran las frecuencias de enfermedades según el sexo de los jóvenes.

Figura 18. Frecuencia de respuesta de enfermedades durante el último año según sexo



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

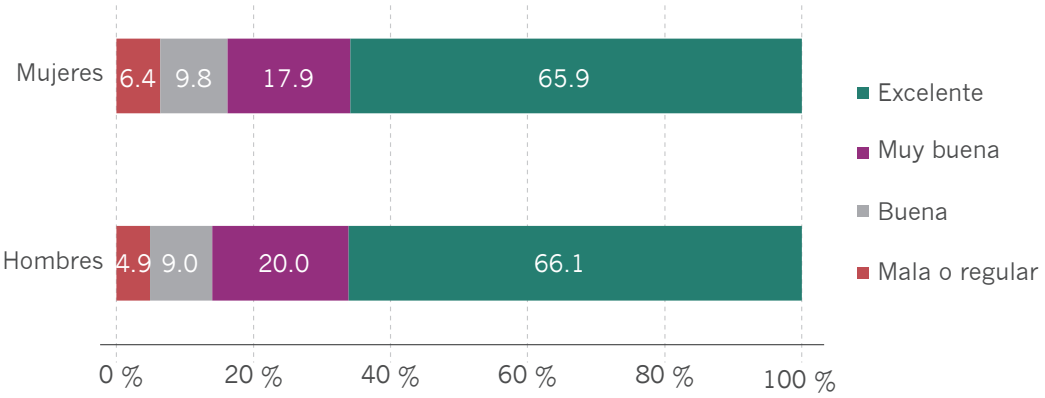
140. Llama mucho la atención que los ataques de pánico y el insomnio fueron reportados con más frecuencia por los jóvenes dentro de la escuela: 2 de cada 10 reportó insomnio, mientras que los jóvenes fuera de la escuela lo reportan casi 1 de cada 10. Las mujeres que mencionaron ataques de pánico en el grupo de jóvenes dentro de la escuela fueron el 20 %, que contrasta con el casi 9 % de las mujeres fuera de la escuela que lo expresaron. Ante esto podría saltar la pregunta *¿por qué los jóvenes dentro de la escuela reportan con mayor frecuencia estos problemas frente a los que están fuera?* Una posible respuesta sería que la escuela genera ansiedad y pánico a los estudiantes, lo cuál podría ser por diferentes factores como acoso escolar, la exigencia académica, la ausencia de desarrollo de capacidades sociales e inteligencia emocional, entre otros.

141. La figura anterior muestra que no hay una diferencia significativa entre los problemas de salud que experimentan los jóvenes diferenciados por sexo. A su vez, es notable que los hombres encuestados tienden a superar a las mujeres en lesiones que requieren tratamiento y en reportar ataques de pánico o ansiedad. Las mujeres encuestadas manifiestan con mayor frecuencia padecer de dolores recurrentes, depresión y cansancio; esto último coincide con el hecho de que las mujeres indican que realizan con más frecuencia actividades que demandan trabajo dentro del hogar (ver Figura 37 en el capítulo 4).

No hay una diferencia significativa entre los problemas de salud que experimentan los jóvenes diferenciados por sexo.

142. PISA-D pidió a los jóvenes que describieran su percepción general de salud e indicaran los problemas concretos de salud que padecieron el último año. En promedio, el 6 % de los jóvenes de Guatemala fuera de la escuela declaró que su salud era «mala» o «regular» (equivalente a los valores 0, 1, 2, 3 y 4 de la escala de autoevaluación de la salud que va del 0 al 10) y el 13 % de los jóvenes dentro de la escuela lo indicó. El 9 % de los jóvenes fuera de la escuela dijo que su salud era buena (5 o 6 de la escala) en contraste con el 25 % de los jóvenes dentro de la escuela. Un 19 % de jóvenes fuera manifestó en promedio que su salud era muy buena (7 u 8 de la escala) en contraste con el 27 % que se encuentra dentro. Existe un 66 % de los jóvenes fuera que reportó que su salud era excelente (9 o 10 según escala). Este valor contrasta con el 36 % de los jóvenes que están dentro de la escuela. En la siguiente figura se puede observar en porcentajes lo reportado por los jóvenes fuera de la escuela diferenciados por sexo.

Figura 19. Diferencias entre mujeres y hombres en el autorreporte de salud



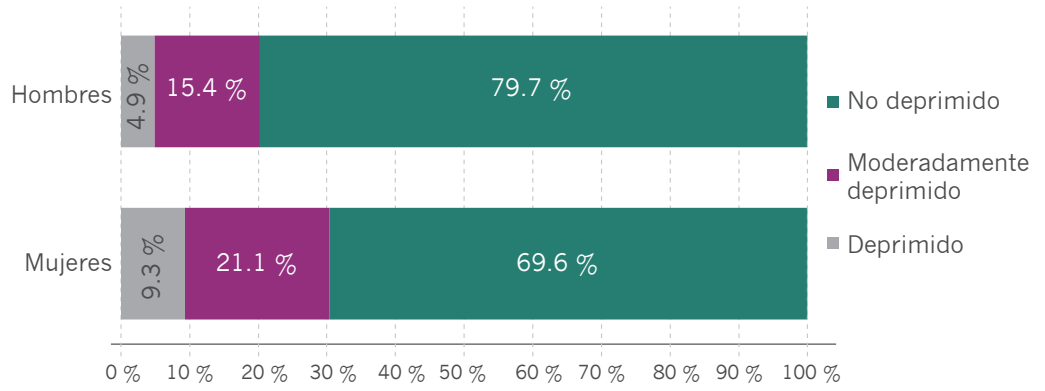
Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

143. Los sentimientos de ansiedad y depresión demuestran que el bienestar subjetivo de los jóvenes fuera de la escuela puede verse gravemente afectado por problemáticas a las que ellos puedan enfrentarse por estar fuera del sistema. Ayudar a los jóvenes a estar más satisfechos con su vida, en lugar de limitarse a actuar cuando muestran comportamientos derivados de su insatisfacción, puede promover el desarrollo psicológico, social y cognitivo de todos ellos (Ministerio de Educación, 2018).

Ayudar a los jóvenes a estar más satisfechos con su vida, en lugar de limitarse a actuar cuando muestran comportamientos derivados de su insatisfacción, puede promover el desarrollo psicológico, social y cognitivo de todos ellos.

144. La mayor parte de la juventud fuera de la escuela, un 74.4 % de los encuestados, no reportó un estado depresivo. Esto sí se observó en un 7.2 %. Estos porcentajes varían en función del género, un 9 % de las mujeres dijo sentirse deprimidas, ante un 4.9 % de los hombres que afirmó padecerlo. Esto quiere decir que por cada hombre que reportó sentirse deprimido, hay dos mujeres que se sienten con depresión.

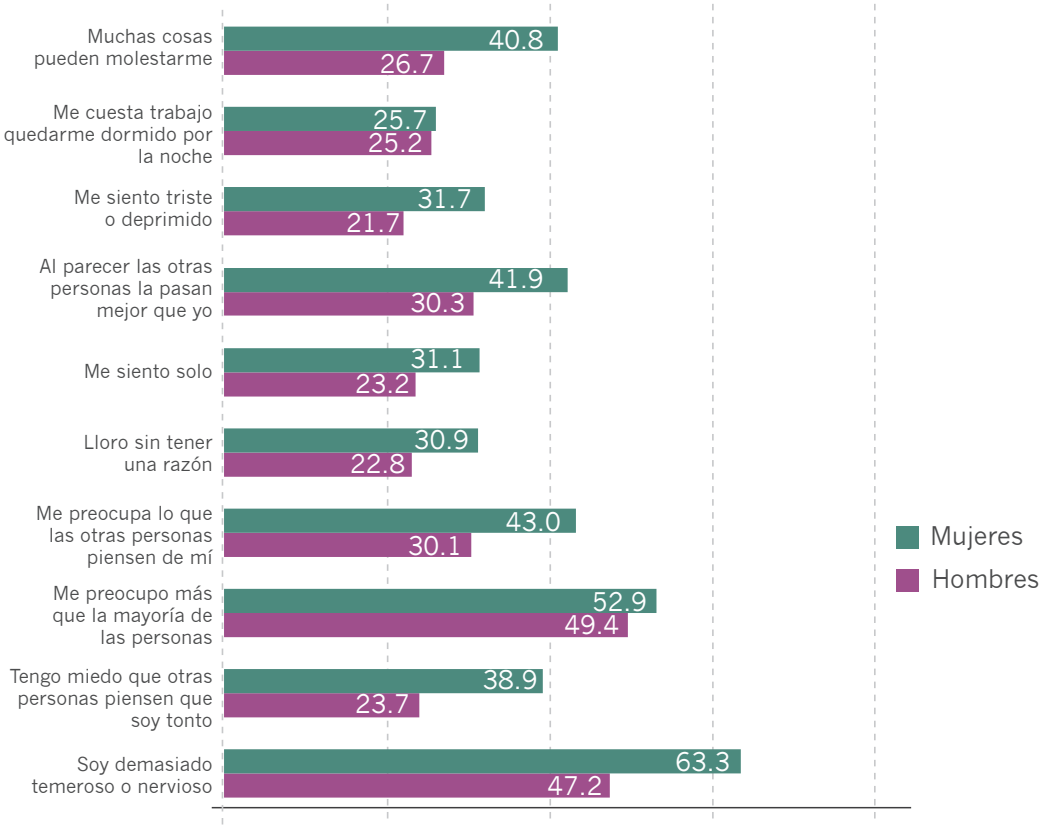
Figura 20. Índice de depresión elaborado con base en las respuestas de los jóvenes



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

145. En la siguiente figura puede observarse los sentimientos asociados a los trastornos de ansiedad y depresivos en los jóvenes fuera de la escuela. Esta información se obtuvo al pedir a los jóvenes que indicaran si tenían sentimientos considerados como síntomas de ansiedad o depresión y la frecuencia con la que la padecían. Esto no se considera como un diagnóstico clínico, por lo que no se identifica el umbral a partir del cual se puede decir que un joven sufre de ansiedad o depresión. En la siguiente figura está el porcentaje de los jóvenes por sexo que reportaron el sentimiento aproximadamente una vez a la semana o más seguido. Se destaca que las mujeres mencionaron con mayor frecuencia padecer estos sentimientos en comparación con los hombres.

Figura 21. Panorama general de los sentimientos de ansiedad y depresión de los estudiantes



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

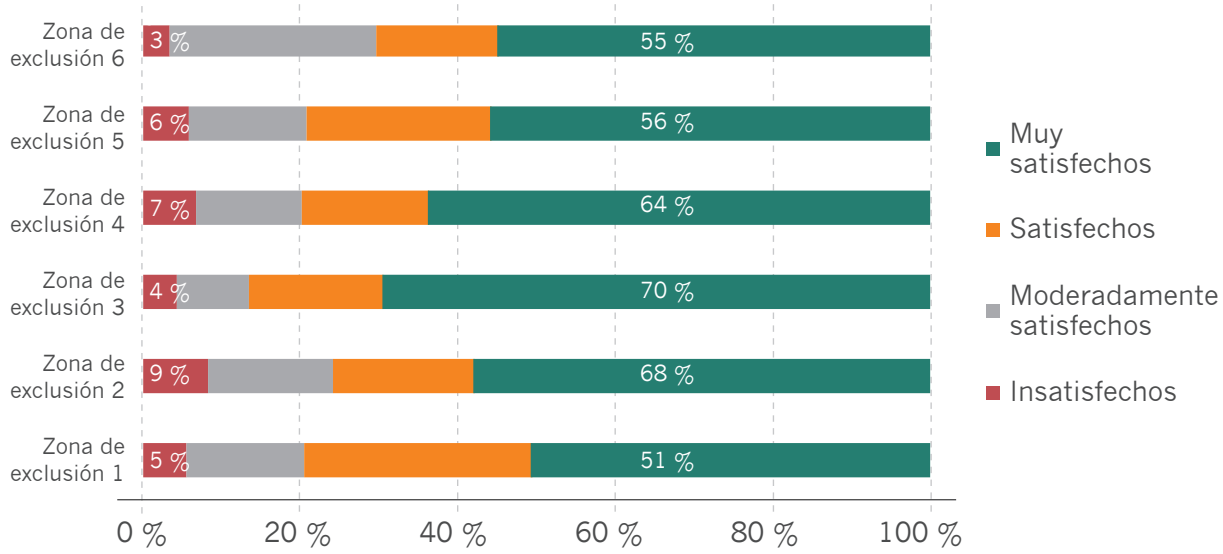
146. Los jóvenes fuera de la escuela mencionan con menor frecuencia los sentimientos asociados a la depresión en comparación con los jóvenes dentro de la escuela; con excepción de las afirmaciones «soy demasiado temeroso o nervioso» y «lloro sin tener una razón» para ambos sexos (Ministerio de Educación, 2018).

147. PISA-D toma el tema de **satisfacción con la vida** como parte de la dimensión del bienestar psicológico (OCDE, 2017). Incluye las valoraciones y opiniones de los jóvenes sobre la vida; con esta información se construyó una escala de 0 a 10, donde 0 es una insatisfacción completa y 10 una satisfacción plena ante la vida. Para la presentación en el informe se agrupó la escala de la siguiente forma: de 0 a 4 es «insatisfechos», 5 y 6 es «moderadamente satisfechos», 7 y 8 «satisfechos» y 9 y 10 «muy satisfechos» con la vida.

148. Los jóvenes fuera de la escuela reportaron en un 6 % sentirse «insatisfechos con la vida», que es similar a los jóvenes dentro de la escuela. Un 12.3 % dijo sentirse «moderadamente satisfechos con la vida» y un 18.4 % expresó sentirse «satisfechos». Existe una diferencia entre los jóvenes dentro (59 %) y fuera de la escuela (63 %) con relación al nivel «muy satisfechos».

149. Al comparar la satisfacción con la vida por zonas de exclusión, no se aprecian grandes diferencias. Se observa que los estudiantes que aún se encuentran en la primaria, zona de exclusión 3, respondieron en un mayor porcentaje sentirse «muy satisfechos». En la siguiente figura se presentan los datos con más detalle.

Figura 22. Niveles de satisfacción por la vida por zonas de exclusión



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

150. También se preguntó a los jóvenes si padecían algún tipo de discapacidad o condición médica que limitara su rutina diaria. En Guatemala un 7.2 % de los jóvenes participantes respondió de manera afirmativa. Si se comparan los datos de discapacidad o condición médica con las zonas de exclusión, se aprecia que un mayor número de jóvenes con esta condición pertenece a la zona de exclusión 3. En la siguiente tabla se observan las diferencias.

Tabla 12. Porcentaje de estudiantes por zona de exclusión que reportó una discapacidad o condición médica que limita sus actividades diarias

	Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5	Zona 6	Total
Tiene una discapacidad o condición médica que limita sus actividades diarias	5.2 %	6.3 %	9.9 %	4.8 %	6.3 %	3.3 %	7.2 %

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

151. La discapacidad física fue la más nombrada con un 3.2 % de la muestra evaluada y luego un 2.2 % mencionó alguna dificultad para aprender.

3.2 Los efectos acumulativos de las fases de desarrollo

152. Los resultados de prosperidad educativa de los jóvenes de 15 años están influidos por las condiciones dadas durante las fases del desarrollo. Estas inician desde antes de su nacimiento y ayudan a su bienestar. Por ejemplo, existen factores que acontecen en el período prenatal que contribuyen a un embarazo y parto sano. Las primeras experiencias de los jóvenes afectan su disposición genética, la cual se encuentra en el desarrollo del cerebro, así como el sistema neurológico y biológico relacionados con un desarrollo infantil saludable (Willms D. , 2015).

153. Los conocimientos de un joven a los 15 años dependen de los que adquirió en años anteriores; estos están estrechamente relacionados con la calidad de la enseñanza a la que han sido expuestos. El ritmo al que se desarrollan las habilidades de los jóvenes depende de la solidez y duración de la exposición a factores familiares, institucionales, comunitarios y escolares que abarcan los fundamentos para el éxito del modelo de prosperidad educativa (OCDE, 2017).

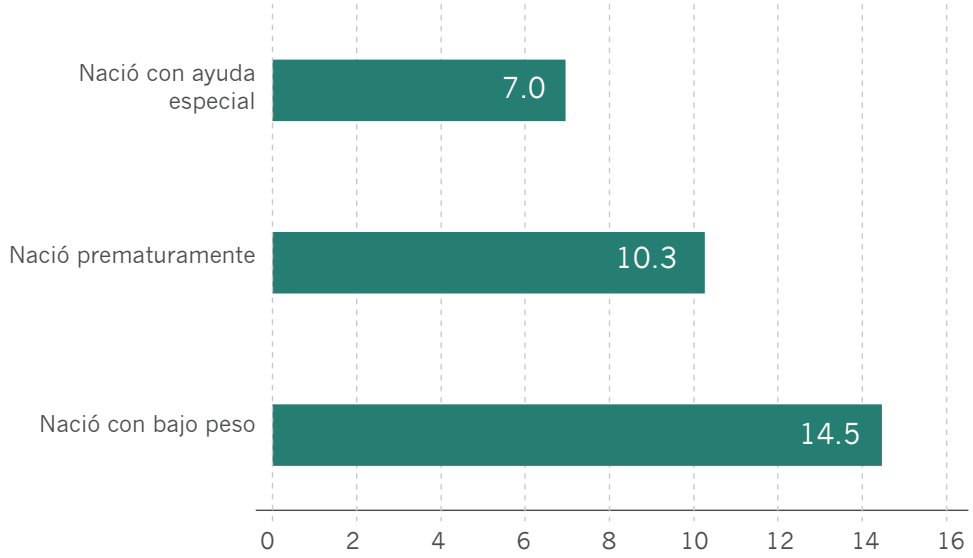
154. El marco de prosperidad educativa presenta los elementos clave de las seis fases de desarrollo, donde a través de un proceso acumulativo se alcanzan los resultados de prosperidad. Las fases que considera el estudio de PISA-D son: a) el *período prenatal*, b) el *desarrollo temprano* del nacimiento a los dos años, c) *previo a la primaria*, d) *primaria inferior*, e) *primaria superior y secundaria básica* y, f) *secundaria superior* (Willms D. , 2015)

155. Las preguntas realizadas en el cuestionario para la persona más cercana al joven tienen como objetivo esclarecer aspectos concretos de las fases iniciales de la vida. El porcentaje de respuesta de este instrumento fue del 88.7 %. Estos

fueron respondidos mayoritariamente por las madres en un 67 %, seguido por un 14 % de los padres, y luego por un 4 % por alguno de los abuelos y el 9.4 % por algún hermano mayor. También responden en un 3.7 % los tíos.

156. En el **período prenatal**, como una primera fase, se indagó si la madre había sufrido algún padecimiento durante el embarazo. El padecimiento más reportado con un 9.7 % fue la anemia seguido por hipertensión que fue de 4.7 % y la desnutrición en un 3.8 %. En esta fase, uno de los resultados de prosperidad son embarazos y partos sanos. En la siguiente figura se observan los resultados de prosperidad durante el período prenatal, donde se resalta a los jóvenes que tuvieron bajo peso al nacer, en un 14 %.

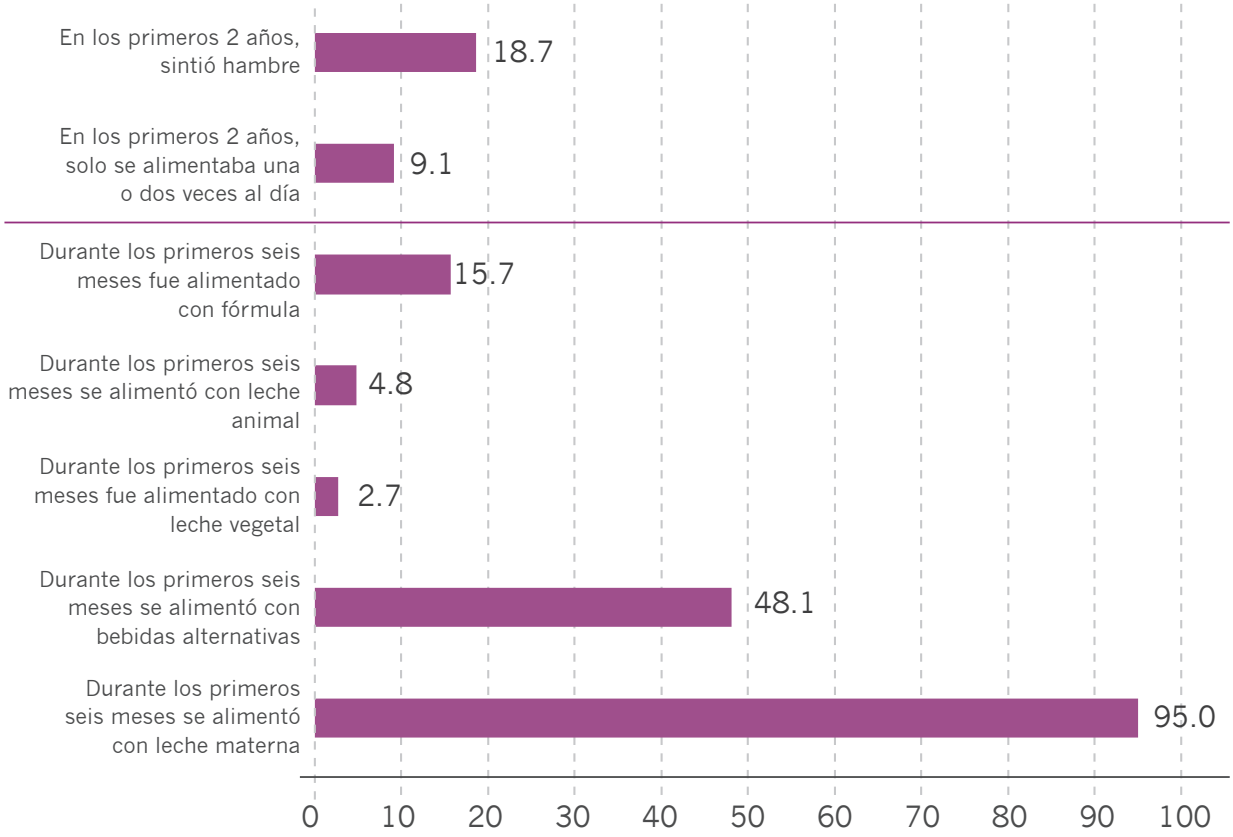
Figura 23. Resultados de prosperidad del período prenatal



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

157. La segunda fase se identifica como **desarrollo temprano** la cual abarca desde el nacimiento hasta los 2 años. Los fundamentos para el éxito identificados en esta fase son la lactancia materna y la nutrición de los niños, así como su salud física y las relaciones intrafamiliares. En la siguiente figura aparecen los resultados sobre la alimentación del joven durante el desarrollo temprano. Aquí resalta el porcentaje de jóvenes que padecieron hambre, siendo un 18.7 %. Cabe resaltar que un 95 % indicó que el joven se alimentó con leche materna. El resultado de prosperidad en esta fase es el idioma materno y el desarrollo cognitivo y físico.

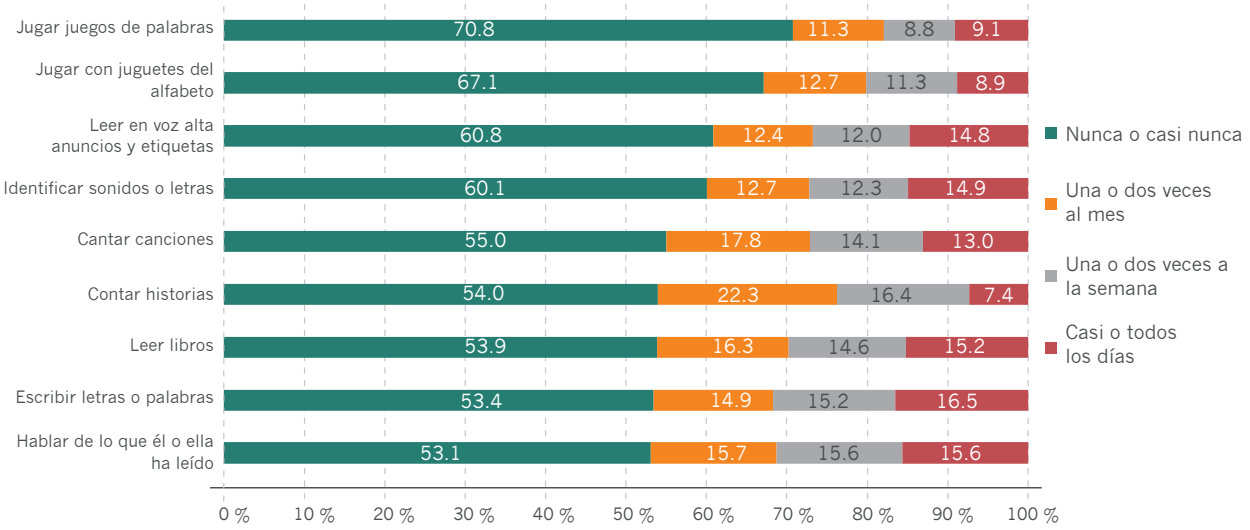
Figura 24. Fundamentos para el éxito presentes en los jóvenes durante el desarrollo temprano



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.
Nota : la línea separa los reportes de hambre y la alimentación.

158. Los resultados de prosperidad en la tercera fase **previo a la primaria** incluyen la conciencia de uno mismo y el entorno, el desarrollo cognitivo, el lenguaje y la comunicación, así como el desarrollo físico, las habilidades sociales y el acercamiento hacia el aprendizaje (OCDE, 2017). En la siguiente figura se describen las actividades que aportan al buen desarrollo de esta fase, las cuales fueron mencionadas por el adulto más cercano al joven que participó en el estudio. Estas actividades son consideradas fundamentos para el éxito en esta fase. Los resultados evidencian que más de la mitad de los adultos responsables «nunca o casi nunca» realizaron estas acciones.

Figura 25. Frecuencia con que la persona más cercana al joven reportó que se realizaba en el hogar



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

159. En la fase anterior a la educación primaria, disfrutar de una educación temprana y de programas de atención de gran calidad tienen resultados positivos a corto plazo y beneficios duraderos a largo plazo. Especialmente en la niñez que se encuentra en entornos menos favorecidos (OCDE, 2017). En el instrumento se consultó también si el joven recibió educación inicial como el proyecto de atención integral al niño y la niña de 0 a 6 años, hogares comunitarios o centros de atención de desarrollo infantil; este indicó en un 74 % que no y un 15 % que lo recibió, pero por un año o menos. El porcentaje restante señaló que lo había recibido por un año o más. Al consultar si el joven asistió a la preprimaria un 30 % dijo que no había asistido, el 37 % que había asistido por un año o menos y el 33 % que había asistido por más de un año.

En la fase anterior a la educación primaria, disfrutar de una educación temprana y de programas de atención de gran calidad tienen resultados positivos a corto plazo y beneficios duraderos a largo plazo. Especialmente en la niñez que se encuentra en entornos menos favorecidos (OCDE, 2017).

3.3 Actitudes hacia el aprendizaje

160. Un joven comprometido con el aprendizaje tendrá menos probabilidad de abandonar la escuela. En el marco de evaluación de PISA (Willms J. D., 2003) el "compromiso" incluye las actitudes de los jóvenes hacia la enseñanza y su participación en las actividades esco-

Un joven comprometido con el aprendizaje tendrá menos probabilidad de abandonar la escuela.

lares (Willms J. D., 2003). En distintos estudios se considera que el compromiso predice el rendimiento y los logros académicos, y hay pruebas sólidas donde se correlaciona el compromiso tanto con el rendimiento como con los logros (Willms J. D., 2003).

El compromiso se considera una disposición hacia el aprendizaje permanente, para trabajar con otros y funcionar en instituciones sociales, que los convierte en miembros activos de la sociedad (Willms J. D., 2003).

161. En el marco de «Prosperidad Educativa» de PISA-D el compromiso de los jóvenes es un resultado tan importante como el desempeño académico y los logros educativos. El compromiso se considera una disposición hacia el aprendizaje permanente, para trabajar con otros y funcionar en instituciones sociales, que los convierte en miembros activos de la sociedad (Willms J. D., 2003).

162. Al igual que en PISA, los cuestionarios de PISA-D para jóvenes no escolarizados indagan sobre su compromiso durante el tiempo que asistían a la escuela; también se pregunta a sus padres por la actitud de sus hijos hacia la educación. Este componente recopila información sobre el involucramiento de los jóvenes en actividades de lectura y escritura, la frecuencia con que leen periódicos, revistas o libros, escriben textos o correos electrónicos, entre otros (OCDE, 2017).

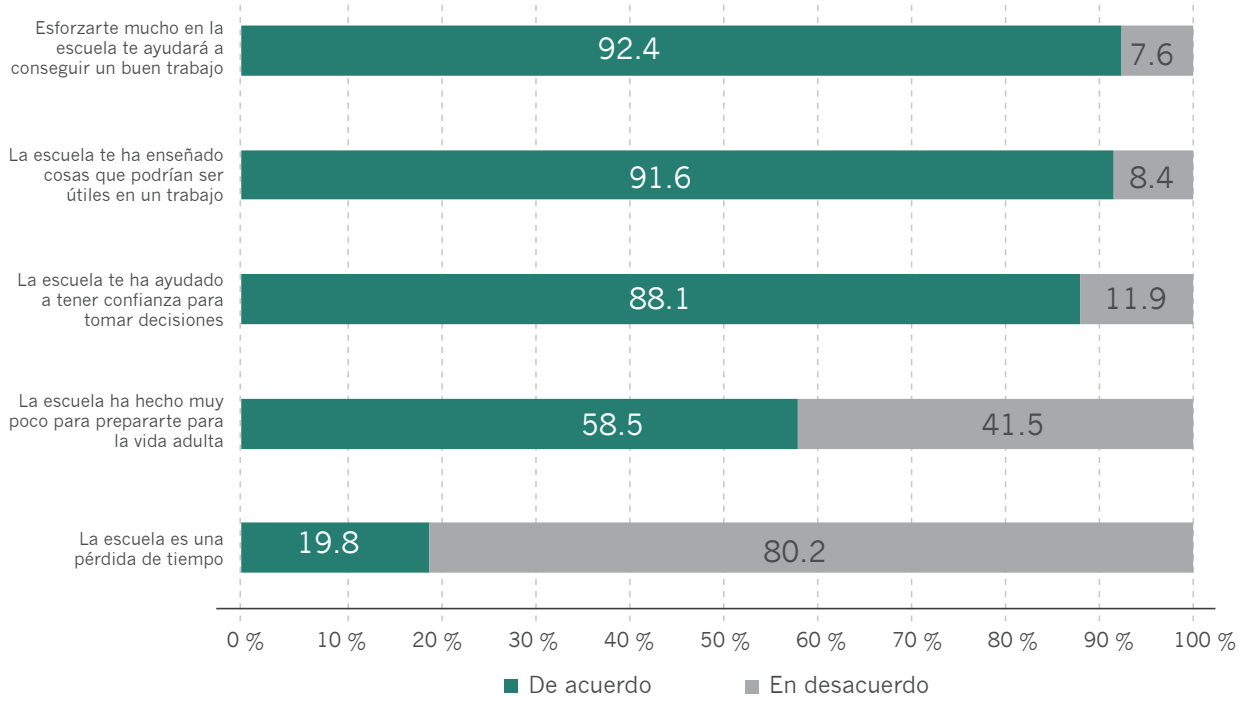
3.3.1 El involucramiento de los jóvenes

163. Los jóvenes respondieron preguntas relacionadas con las creencias que tenían sobre el valor de la enseñanza y la escolarización. Las preguntas de la entrevista también se enfocaron en actitudes hacia las actividades educativas. En la siguiente figura se evidencia la distribución de las respuestas de los jóvenes según su propia percepción, en donde se preguntó su aceptación a una serie de afirmaciones. La escala tenía cuatro niveles, pasando del «muy de acuerdo»; «de acuerdo»; «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo». Dado que la tendencia de respuestas se orientó a los aspectos a valorar la educación se integraron las categorías de «muy de acuerdo» y «de acuerdo» como también las de «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo». Esto permite ubicar fácilmente una opinión favorable o no.

164. Es notable que la mayoría de los jóvenes tiene una positiva percepción del resultado de la escuela en su desarrollo cognitivo y social. Sin embargo, el 58.5 % está «de acuerdo» con que la escuela ha hecho muy poco para prepararlos para la vida adulta. Esto puede relacionarse con la pertinencia del proceso educativo.

Figura 26. Creencias sobre la educación y el aprendizaje de los jóvenes de 15 años fuera de la escuela

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.



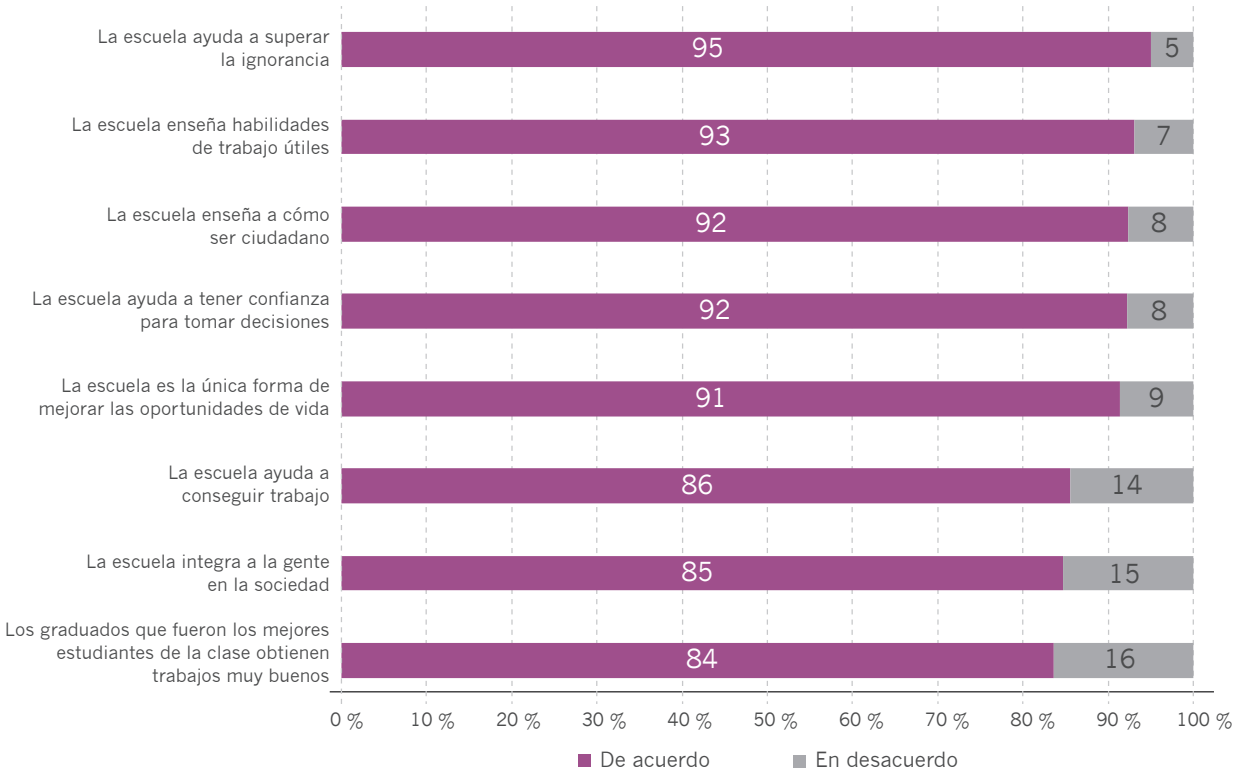
3.3.2 Actitudes de los padres hacia la escuela

165. PISA-D indagó a la persona más próxima al joven sobre sus creencias positivas en la educación. Esta información se considera relevante debido a que son referentes que pueden influir para que los jóvenes permanezcan en la escuela y avancen en sus estudios. Pese a que los resultados obtenidos demuestran opiniones favorables sobre la educación, el 15 % de los responsables consideran que la escuela no integra a la sociedad. Esto puede observarse en la siguiente figura.

Figura 27. Creencias positivas de los adultos más cercanos a los jóvenes fuera de la escuela sobre la educación

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

166. También se consultó acerca de las percepciones negativas de los adultos cercanos al joven con relación al valor de la educación. El 45 % de ellos está «muy



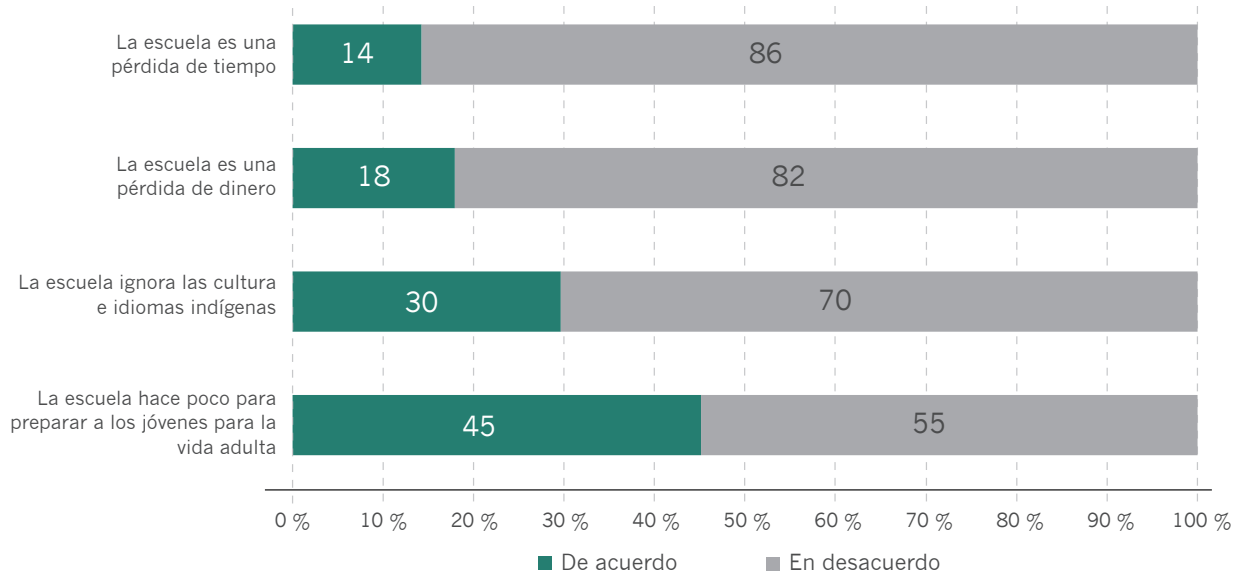
de acuerdo» o «de acuerdo» con que la escuela hace poco para preparar a los jóvenes para la vida adulta, lo cual coincide con la creencia del 58.5 % de los jóvenes fuera de la escuela. Es necesario realizar esfuerzos para que la educación, en especial la educación obligatoria, sea más atractiva y pertinente para los jóvenes. Esto se logra haciendo que la educación responda al desarrollo de las habilidades necesarias para la vida en sociedad y los mercados de trabajo, con el propósito de garantizar la finalización de la educación obligatoria y reducir la tasa elevada de abandono escolar (OCDE, 2018).

167. A pesar de la buena percepción de la educación, es necesario resaltar que el 30 % de los adultos dijo estar «de acuerdo» con la afirmación «la escuela ignora las culturas e idiomas indígenas». La integración de las culturas y de los idiomas es una tarea aún sin concluirse, que los mismos adultos más próximos al joven evaluado señalan.

Figura 28. Creencias negativas de los adultos más cercanos a los jóvenes fuera de la escuela sobre la educación

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

168. También se consultó sobre actividades que podrían llevar a cabo relacionadas con la lectoescritura (ver la figura siguiente). Un poco más de la mitad de los

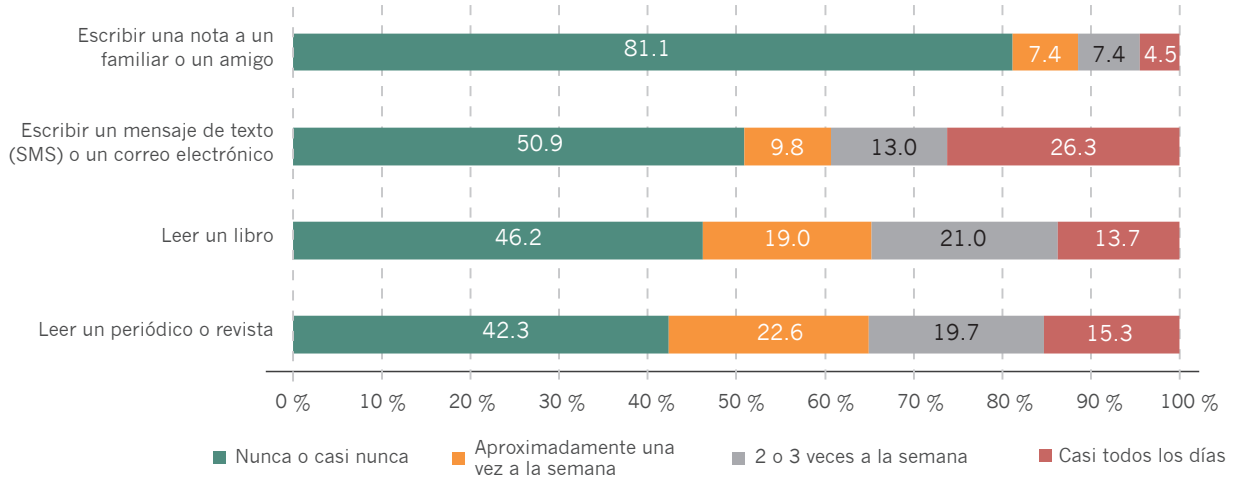


jóvenes entrevistados indicó que realiza tareas como leer un libro, un periódico o una revista con alguna frecuencia. A pesar de que alrededor del 80 % no escribe notas a un familiar o amigo, casi el 50 % afirmó que escribe mensajes de texto o un correo electrónico.

Figura 29. Frecuencia con que realizan actividades relacionadas con la lectoescritura

Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

169. Las prácticas de lectura y escritura pueden estar relacionadas con el desempeño de los jóvenes en las pruebas de lectura. Por ejemplo, los jóvenes que repor-



taron leer periódicos y revistas casi todos los días, un 63 % está en el nivel 1*b*

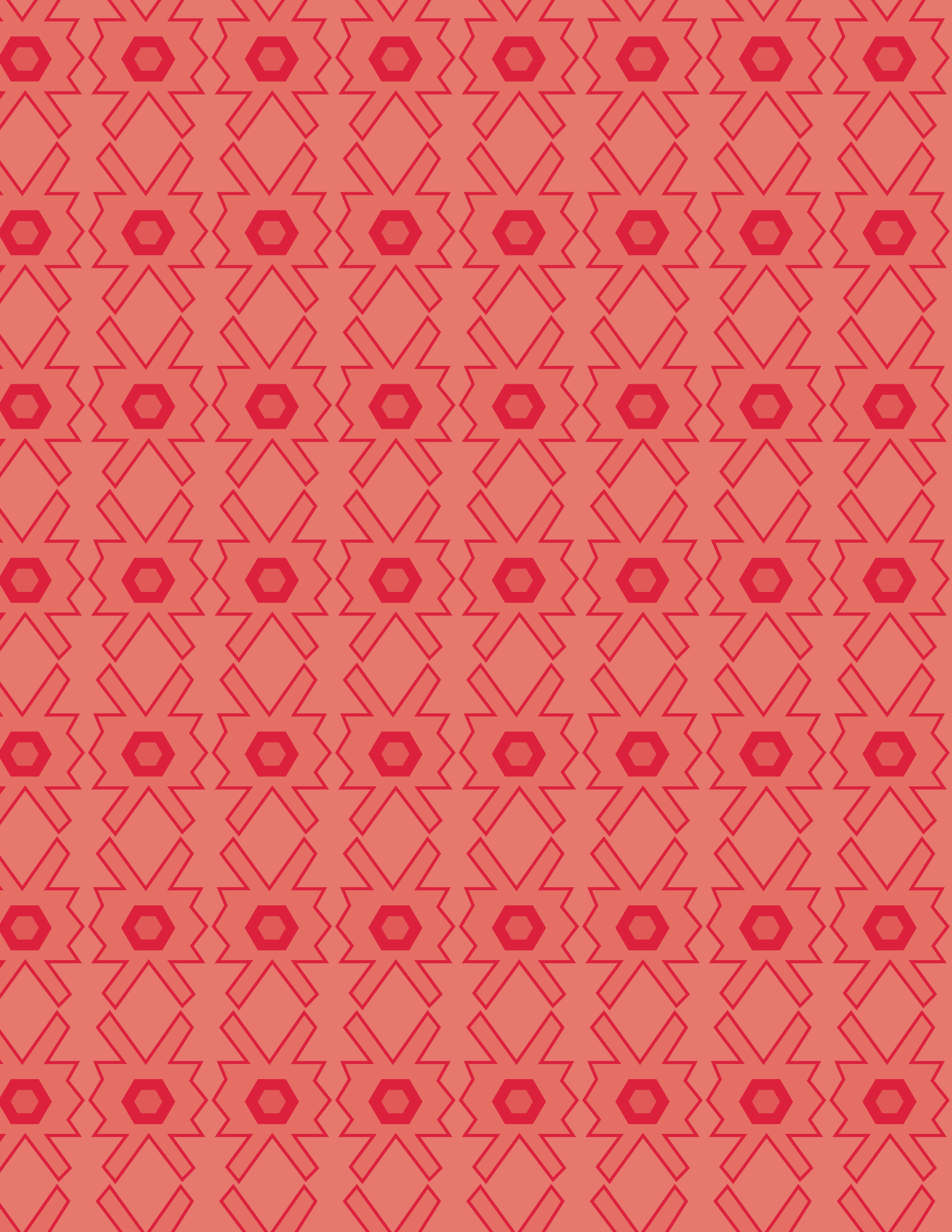
o por arriba de este nivel, comparando este porcentaje con los que reportaron que casi nunca leen revistas o periódicos el 39 % es el que se encuentra en el nivel 1*b* o por arriba de este.

170. La juventud comprometida con el aprendizaje y con actitudes favorables hacia la escuela, tienen menos probabilidad de abandonarla. Existen creencias favorables a la educación, tanto en los jóvenes y los adultos responsables de los mismos; sin embargo, prevalecen ideas de la falta de pertinencia de los procesos educativos a favor de los idiomas y las culturas locales, para desarrollar en los jóvenes las habilidades que les permitan incorporarse a la vida social y laboral.

171. Los resultados de los jóvenes de 15 años fuera de la escuela son la acumulación de condiciones, experiencias y oportunidades recibidas en cada una de las fases de desarrollo, incluso hasta antes de su nacimiento. Por tanto, la atención a la primera infancia es fundamental para garantizar la prosperidad educativa.

4

Fundamentos para el éxito en Guatemala: inclusión, exclusión y desafíos de la juventud guatemalteca



4. Fundamentos para el éxito en Guatemala: inclusión, exclusión y desafíos de la juventud guatemalteca

Los jóvenes fuera de la escuela tienden a ser más pobres que los que sí van a la escuela. En su mayoría se encuentran en entornos rurales y es más alta la probabilidad que sean mujeres, tengan alguna discapacidad o pertenezcan a una minoría étnica o lingüística. Todos estos factores suelen combinarse con la pobreza (Carr-Hill, 2015). En este capítulo se exploran estas características de los jóvenes fuera de la escuela, interpretadas desde las zonas de exclusión que muestran las particularidades del fenómeno, así como las barreras que tanto los jóvenes como los adultos a cargo de ellos identifican.

172. Usualmente el acceso a la educación suele referirse al hecho de la disponibilidad de la escuela de forma gratuita para la niñez en una determinada área geográfica. El énfasis está en garantizar el aprendizaje a través de las escuelas como una responsabilidad de los gobiernos y con ello, que las escuelas estén asequibles y que las políticas no generen barreras a la asistencia escolar. Pero en la práctica se observa el acceso únicamente en la asistencia escolar. PISA-D no solo considera la oferta de la enseñanza, toma en cuenta los aspectos culturales, sociales y económicos que determinan la demanda de la enseñanza (OCDE, 2017). El modelo de prosperidad educativa identifica dos tipos de acceso: (a) acceso como resultados, que se enfoca en el aprendizaje; (b) acceso como condición de éxito, que depende de la presencia de los fundamentos para el éxito relacionados con la calidad de la enseñanza (OCDE, 2017).

El modelo de prosperidad educativa identifica dos tipos de acceso: (a) acceso como resultados, que se enfoca en el aprendizaje; (b) acceso como condición de éxito, que depende de la presencia de los fundamentos para el éxito relacionados con la calidad de la enseñanza (OCDE, 2017).

173. Existen factores asociados que representan un alto riesgo para que la niñez y la juventud abandone la escuela. Dentro de estos están los problemas estructurales de la sociedad, tales como la pobreza y la desigualdad del ingreso, que son los causantes de alejar a la niñez y juventud de la escuela. Algunos de estos factores que representan un alto riesgo para no alcanzar la educación son: el trabajo infantil, los conflictos (armados y la violencia en general), los desastres naturales, las diferencias étnicas, el idioma, la religión, el nivel socioeconómico o la clase social, entre otros (Maldonado, Peñate, & Martínez, 2011).

174. El enfoque de PISA-D al medir el ESCS (Índice Social, Económico y Cultural) y el nivel de pobreza es especialmente importante en el caso de la juventud fuera del sistema educativo, pues la pobreza es una de las principales razones por las que se encuentran fuera de la escuela (Carr-Hill, 2015). Por este motivo, el cuestionario aplicado al joven fuera de la escuela incluye una gran variedad de preguntas relacionadas con el nivel socioeconómico y al idioma que utiliza en el hogar. Además, contiene aspectos sobre su experiencia laboral, el apoyo familiar o las barreras para asistir a la escuela. Esto con el objetivo de explicar el involucramiento que tienen hacia la educación.

4.1 Pobreza

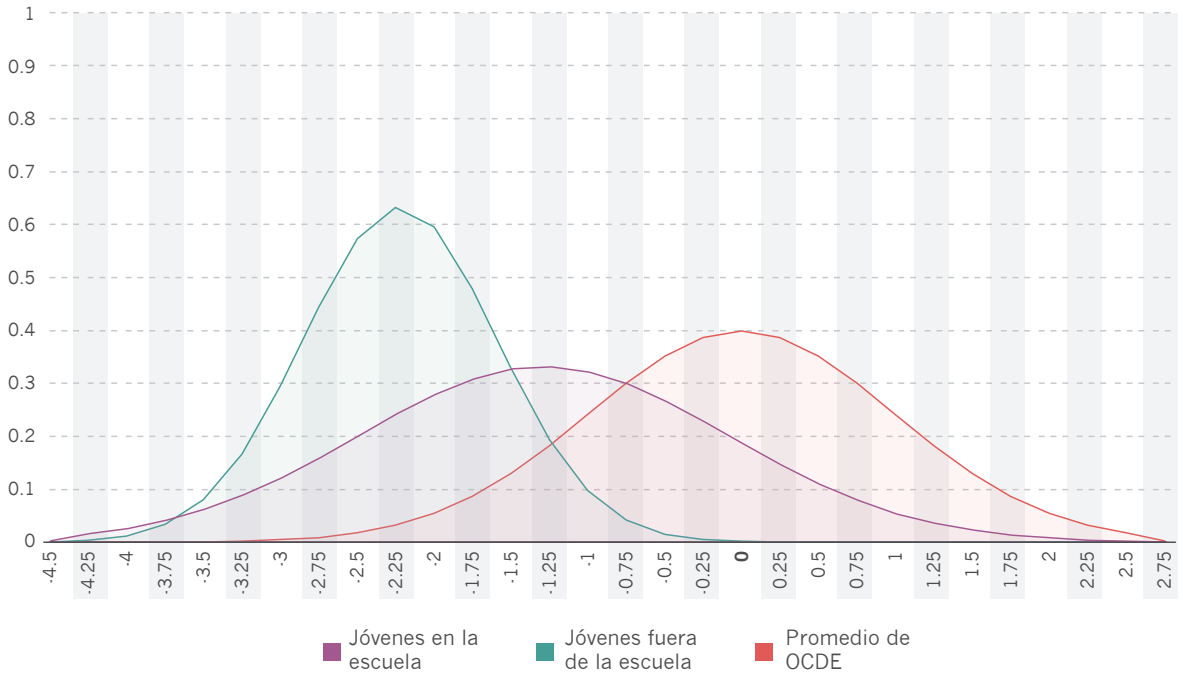
175. Alrededor del mundo, la pobreza familiar está asociada de forma constante con otras barreras que limitan alcanzar el derecho a la educación. Existen costos directos e indirectos relacionados con la escolaridad que restringen a la niñez y juventud a ejercer el derecho a la educación. La pobreza actúa de múltiples maneras, intensificando otras fuentes de desventajas, por ejemplo, la ruralidad, ser mujer o tener un idioma distinto al de instrucción (UNICEF, 2015).

176. Está ampliamente aceptado que la pobreza conduce a los jóvenes al trabajo, pero cuando estos abandonan la escuela para trabajar, normalmente terminan ejerciendo profesiones que limitan sus oportunidades de salir de esa pobreza. Por medio de los ODS se busca que los niños sean libres de asistir a la escuela y no deban abandonarla por motivos económicos; así también, procuran asegurar un trabajo decente (ODS 8) y eliminar el trabajo infantil. Conseguir estos objetivos no será posible sin una educación de calidad accesible para todos.

177. La juventud que se encuentra fuera del sistema educativo procede con mayor frecuencia de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y muy probablemente muchos de ellos están en el cuartil inferior de los niveles socioeconómicos (Carr-Hill, 2015). Esta situación está presente en Guatemala y se observa claramente en la siguiente figura sobre el ESCS de los jóvenes fuera y dentro de la escuela. En color negro se presenta la distribución normal de los países de la OCDE.

La juventud que se encuentra fuera del sistema educativo procede con mayor frecuencia de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y muy probablemente muchos de ellos están en el cuartil inferior de los niveles socioeconómicos.

Figura 30. Distribución del ESCS en la juventud evaluada en PISA-D en Guatemala frente a la distribución de la OCDE



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA-D, 2020.

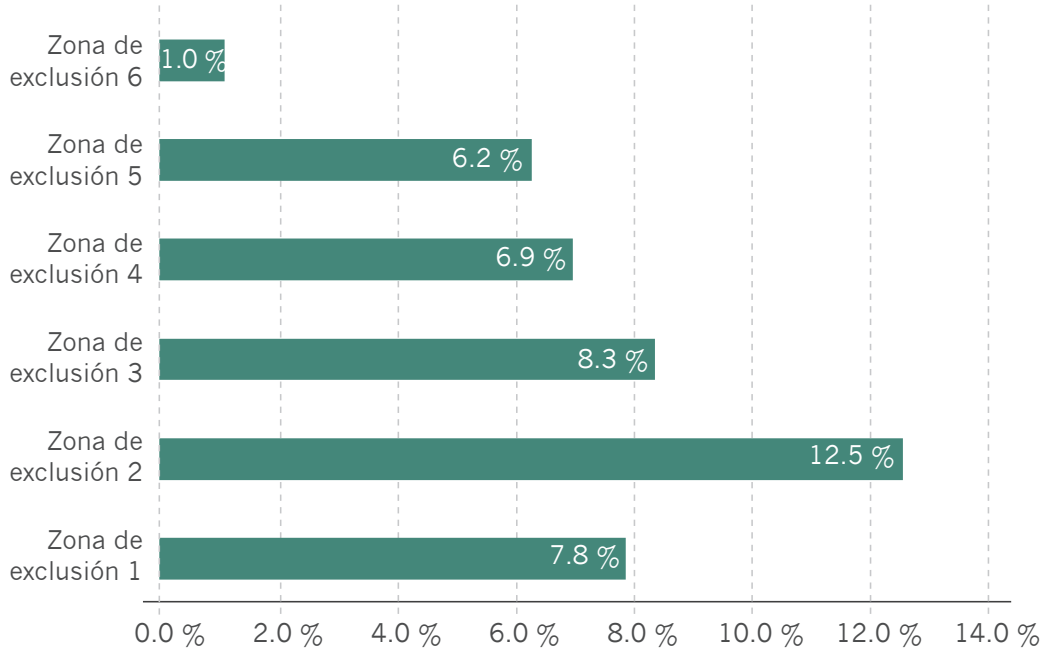
178. La figura de distribución de los jóvenes dentro y fuera de la escuela permite observar la alta concentración en los valores más bajos del ESCS. Destaca que existen jóvenes dentro de la escuela que comparten los mismos valores del ESCS. Esto permite generar la hipótesis que hay algunas condiciones fuera de las familias de los jóvenes, que están condicionando el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. Una posible explicación es el entorno donde se encuentran (Carr-Hill, 2015); los jóvenes en área rural están con mayor frecuencia fuera de la escuela frente a los jóvenes que se encuentran en lugares urbanos, esto debido a que en el área rural las escuelas están ubicadas a una mayor distancia del hogar de los jóvenes. El hecho de que la mayoría de los jóvenes fuera de la escuela tenga en promedio valores del ESCS 15 muy bajos (-2.22) frente a los jóvenes dentro de la escuela (-1.29) permite observar que los jóvenes cuyas familias tienen menos recursos, tienen más probabilidad de no estar asistiendo a la escuela.

179. Uno de los objetivos de este estudio es concluir con qué recursos cuentan los jóvenes en el hogar. Para ello, el cuestionario incluyó preguntas acerca de sus posesiones personales y familiares. Al observar los resultados totales de los recursos familiares, se comprueba que todos los jóvenes participantes cuentan con escasos recursos, encontrándose muchos de ellos en la categoría de pobres o muy pobres. Así, para diferenciarlos, se han seleccionado cuatro preguntas como indicadores de pobreza:

- ¿Compartes el sanitario con otras personas que no sean miembros de tu familia?; en donde el 20 % de los jóvenes indicó que sí.
- ¿En tu casa tienes acceso a un sanitario? En donde el 14.6 % señaló que no tenían acceso a un sanitario.
- ¿De qué material es el piso del hogar? El 41 % reportó que es de tierra o arena, el 11 % que es cerámico y un 45 % de cemento.
- En los últimos 30 días, ¿cuántas veces tuviste hambre porque no había suficiente comida? En donde alrededor el 80 % indicó que nunca o casi nunca, el 9 % reportó una vez a la semana, el 6 % reportó de 2 a 3 veces por semana y un 5 % reportó casi todos los días.

180. El análisis de las preguntas previas fue el insumo para construir el indicador de pobreza. Un joven con mayores características de pobreza es aquel que en tres de las cuatro categorías afirmó compartir el sanitario con personas que no eran miembros de su familia, quien no tenía acceso a un sanitario, que el material del piso de su hogar es de tierra o arena o que había padecido de hambre en los últimos días. La siguiente figura representa, por zonas de exclusión, el porcentaje de jóvenes que se ubica en una situación de pobreza.

Figura 31. Porcentaje de jóvenes que respondió afirmativamente en al menos tres de los cuatro indicadores de pobreza, por zonas de exclusión



Fuente: Base de datos de PISA-D, 2020.

181. En la gráfica se observa que existe una mayor concentración de jóvenes en situación de pobreza en aquellos estudiantes que ingresaron a la primaria, pero la abandonaron sin concluirla. Por otro lado, los que están en el nivel medio y no asisten regularmente, tienen menores índices de pobreza. Los jóvenes con menores recursos sufren más claramente otros tipos de exclusión social, ya que se convierten en factores decisorios para asistir o no a la escuela. Por ello, todos estos factores están a su vez relacionados con la pobreza (Carr-Hill, 2015).

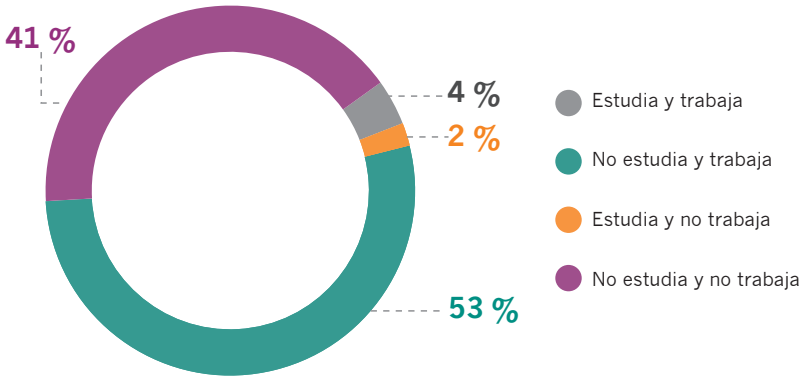
4.2 Trabajo y empleo de la juventud fuera del sistema escolar en Guatemala

182. En Guatemala los jóvenes de 15 años deben estar concluyendo tercero básico, es decir, la educación obligatoria según la Constitución Política de la República. En las evaluaciones nacionales se ha logrado identificar que el 29.16 % de los jóvenes que están estudiando tercero básico, también trabaja (Digeduca, 2020). Los jóvenes que reportan realizar trabajos remunerados tienen más probabilidades que los que no trabajan, de sentirse marginados en la escuela, tener pocas expectativas de continuar sus estudios, llegar tarde y ausentarse de las clases (OCDE, 2017).

183. Los instrumentos de PISA-D diferencian las actividades que realizan los jóvenes que pueden ser consideradas barreras para el desarrollo del aprendizaje escolar, estas se tipifican como trabajo y empleo. Las actividades que pueden desarrollar los jóvenes en el hogar o fuera de este sin remuneración son consideradas como trabajo. Las actividades que realizan donde reciben una remuneración económica se considera como un empleo o trabajo remunerado. Este último puede ser en relación de dependencia o por cuenta propia.

184. Los jóvenes que participaron en este estudio reportaron si estaban trabajando o estudiando. El 4 % de los jóvenes respondió que están estudiando y trabajando, el 2 % reportó que solo está estudiando; el 53 % está trabajando y no está estudiando y el 41 % no está trabajando ni está estudiando. En la siguiente figura se presenta la distribución.

Figura 32. Porcentaje de jóvenes que reportó estudiar* y/o trabajar

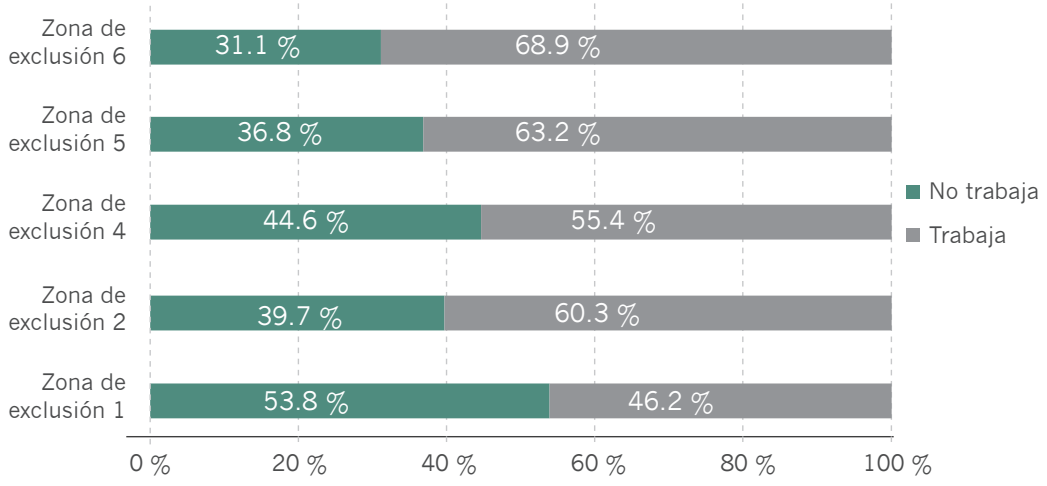


*Los jóvenes que estudian son aquellos que aún se encuentran en el nivel primario.
Fuente: Base de datos de PISA-D, 2020.

185. Los bajos recursos en el hogar influyen en la necesidad de que los jóvenes de 15 años se encuentren trabajando. En la siguiente figura aparece el porcentaje de jóvenes que trabaja para ganar dinero en un trabajo regular o por cuenta propia. En su mayoría reportó trabajar por cuenta propia, posiblemente en un trabajo informal donde no tienen acceso a seguridad social o un ingreso permanente.

186. La distribución de los jóvenes fuera de la escuela que trabajan en un empleo, por cuenta propia o en un negocio familiar, por zonas de exclusión, se observan en la siguiente figura. En ella se ve que los jóvenes en las zonas de exclusión más altas, es decir que tienen mayor escolaridad, el porcentaje que reportó trabajar es mayor.

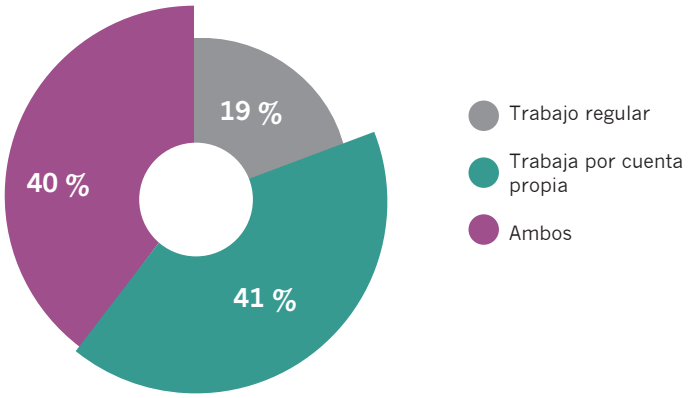
Figura 33. Porcentaje de jóvenes que reportó trabajar o no por zonas de exclusión



Fuente: Base de datos de PISA-D, 2020.

187. La zona de exclusión 1, quienes nunca ingresaron a la escuela primaria, el 46.2 % es el que trabaja. La zona donde se observa el mayor porcentaje de trabajadores es la 6, jóvenes que están en secundaria pero se ausentan, esto aumentando el riesgo de dejar la escuela y se agrava con la situación de estar trabajando, en esta zona el 68.9 % trabaja.

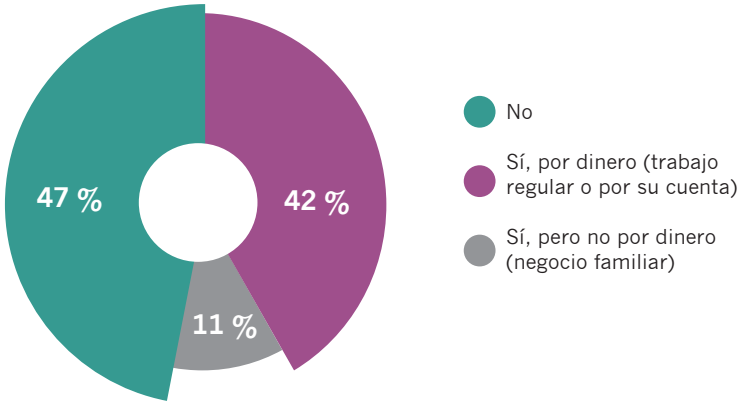
Figura 34. Jóvenes encuestados que trabajan y reciben una remuneración económica



Fuente: Base de datos de PISA-D, 2020.

188. El 17 % de los jóvenes dentro de la escuela reportó trabajar para alguien que no es su familiar. Pero en el caso de los jóvenes fuera de la escuela, es el 42 % quien afirmó trabajar por su cuenta o en un trabajo regular. En la siguiente figura se puede apreciar la distribución de los jóvenes fuera de la escuela que trabajan. El hecho de que los jóvenes fuera de la escuela indiquen con mayor frecuencia trabajar por dinero, confirma la necesidad de recursos que pueden tener ellos y sus familias.

Figura 35. Porcentaje de jóvenes fuera de la escuela que respondió la pregunta sobre trabajo



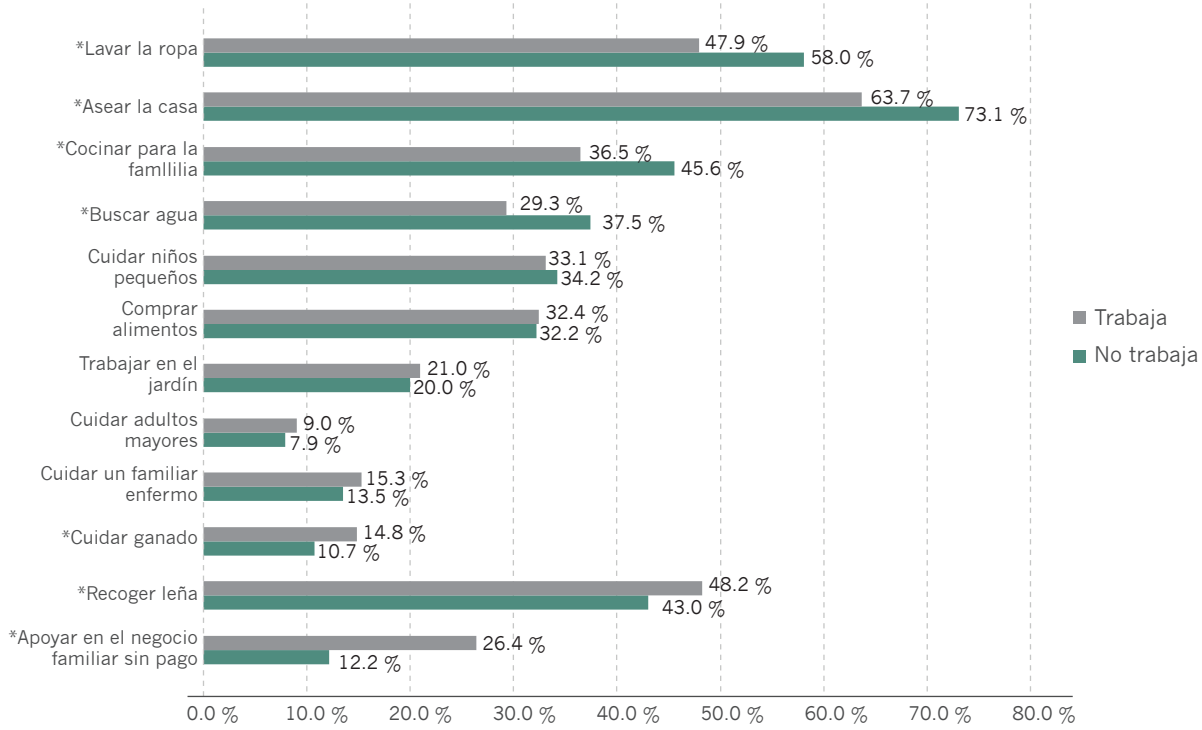
Fuente: Base de datos de PISA-D, 2020.

189. La evidencia deja claro que el mundo laboral y la carencia de una escuela accesible y de calidad para todos juega un papel crucial en el abandono escolar y el ingreso temprano al mundo del trabajo. Las trayectorias educativas de los jóvenes se ven afectadas por estas condiciones y hacen que una buena parte de la población inicie la vida laboral evitando con ello concluir la educación obligatoria. PISA-D investigó la experiencia de los jóvenes fuera de la escuela con preguntas sobre su trabajo, profesión, jornada laboral y salario.

190. Los jóvenes fuera de la escuela reportaron las tareas que realizaron dentro de casa. La tarea que se mencionó con mayor frecuencia fue la de limpiar la casa: casi el 70 % la nombró mientras que el 53 % seleccionó lavar la ropa. Algunas de estas tareas son desempeñadas de forma diferente por aquellos que reportaron trabajar y quienes no, en la siguiente figura permiten comparar el reporte de tareas en casa entre quienes trabajan y quienes no trabajan.

191. En la figura se puede apreciar cómo los jóvenes que no trabajan desempeñan con mayor frecuencia las tareas de lavar la ropa, asear la casa, cocinar para la familia y buscar agua. Mientras que los jóvenes que trabajan desempeñan con mayor frecuencia las tareas del hogar de cuidar ganado, recoger leña y apoyar en el negocio familiar sin ningún pago.

Figura 36. Porcentaje de jóvenes que trabajan y que no trabajan que reportaron desempeñar tareas en casa[7]

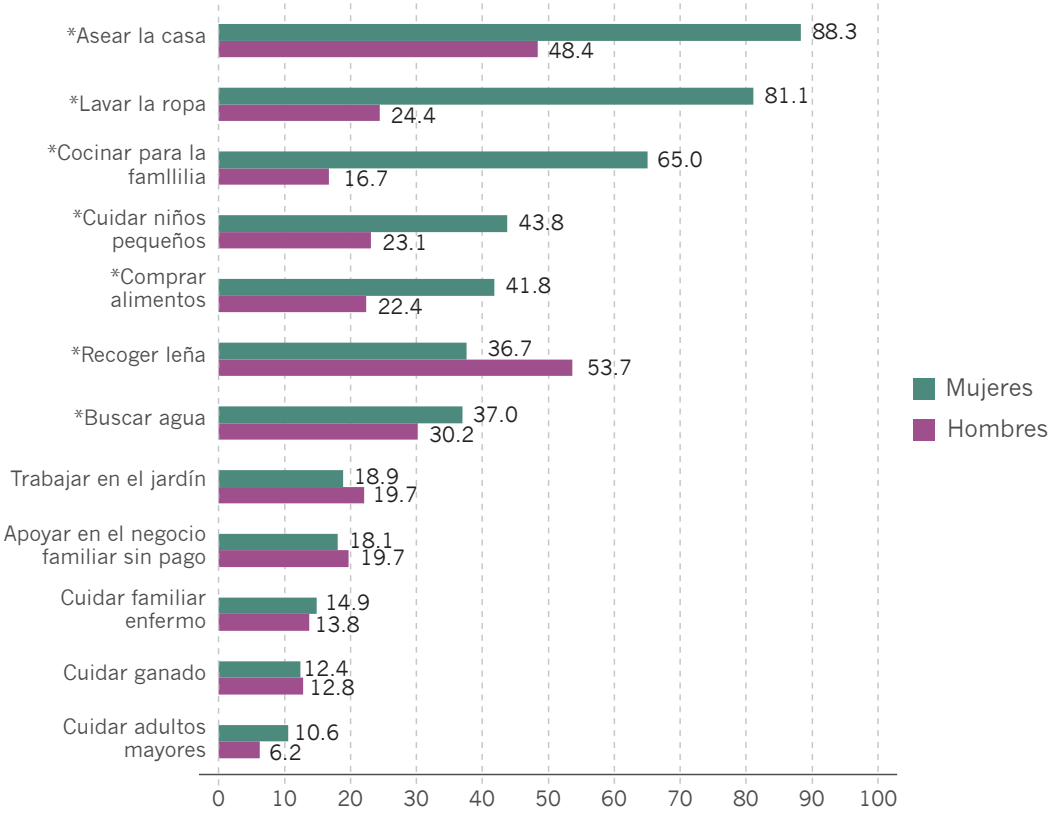


Fuente: Base de datos de PISA-D, 2020.

[7] Los valores con un asterisco señalan que la diferencia entre hombres y mujeres es estadísticamente significativa.

192. Es probable que las diferencias de las actividades en casa estén más relacionadas al sexo del joven y no a la situación de estar trabajando o no. Esto porque algunas de estas tareas son desempeñadas socialmente de forma diferente por hombres y mujeres, gracias a los roles que socialmente se les asignan. En la siguiente figura aparece el porcentaje de hombres y de mujeres que reportó tareas y se señala con un asterisco aquellas donde la diferencia es estadísticamente significativa.

Figura 37. Porcentaje de jóvenes de ambos sexos encuestados que desempeñan tareas en casa[8]



Fuente: Base de datos de PISA-D, 2020.

193. Las actividades presentes en la figura anterior son actividades domésticas o dentro de las tareas familiares. Las mujeres desempeñan con mayor frecuencia, de manera significativa, tareas como limpiar la casa, lavar la ropa, cocinar para la familia, cuidar niños pequeños, comprar alimentos y buscar agua. La única tarea que es desempeñada con mayor frecuencia por los hombres frente a las mujeres es recoger leña. En el resto de tareas las diferencias no son estadísticamente significativas.

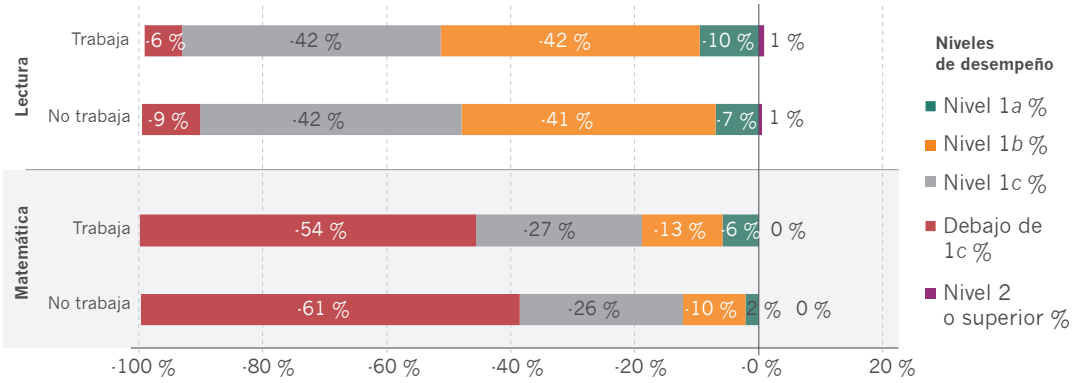
[8] Los valores con un asterisco señalan que la diferencia entre hombres y mujeres es estadísticamente significativa.

194. A partir de las tareas presentes en la figura anterior se desarrolló una variable derivada, llamada Labor[9], que presenta el porcentaje promedio de dedicación a las labores indicadas anteriormente. En promedio, los jóvenes realizan un 31 % de estas tareas, los hombres se dedican en un 24 % y las mujeres más del 37 %. Esto permite concluir que las mujeres en Guatemala realizan tareas en casa en un porcentaje mayor a los hombres.

195. La encuesta incluía tres opciones de empleo que los encuestados podían avalar de manera total o parcial. Estas eran: (a) ¿Dedicas al menos diez horas a la semana a trabajar en una ocupación regular donde te pagan?; (b), ¿Has trabajado por cuenta propia para ganar dinero? (c) ¿Has trabajado en un negocio familiar o en la granja de la familia? En total, el 54.8 % de la juventud fuera de la escuela en Guatemala declaró no haber trabajado en ninguno de los anteriores formatos; un 23.7 % marcó una de las tres opciones y un 18.1 % afirmó sentirse identificado con dos de las tres situaciones.

196. Un 22.3 % afirma trabajar en un negocio familiar o en la granja de la familia, un 28.7 % dice que trabaja por cuenta propia para ganar dinero, y un 38 % confirma tener una ocupación regular donde le pagan. Al comparar los jóvenes fuera de la escuela por el porcentaje que reportó que trabaja o no, se observa que, en Lectura, quienes trabajan tienen un 10 % de jóvenes en el nivel 1*a*, frente a un 7 % de quienes no trabajan. En general los jóvenes se distribuyen de forma similar en los niveles de desempeño. En Matemática se observa una distancia mayor en el nivel 1*a* entre estos grupos. Pero ninguno alcanza el nivel 2 que está considerado como el nivel mínimo. Al observar por área académica, en la figura siguiente se puede ver que en el nivel por *debajo* 1*c* se encuentra más de la mitad de los jóvenes en Matemática, pero es menos del 10 % en Lectura.

Figura 38. Distribución de los jóvenes fuera de la escuela por niveles de desempeño en Lectura y en Matemática que reportaron trabajar o no



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.
Nota: Para la construcción de la variable de "Trabaja" se utilizó la información de: "si el joven tenía un trabajo regular", "si el joven tenía un trabajo por cuenta propia" o si "trabajaba en un negocio familiar".

[9] Los datos perdidos en cada una de las tareas reportadas, los valores perdidos no superan el 1 % de la muestra.

4.3 Idiomas hablados en Guatemala por los jóvenes fuera del sistema educativo

197. Otras características que pueden explicar la diferencia de estar dentro o fuera de la escuela pueden ser el idioma materno o idioma que se habla en casa, el sexo del joven o tener alguna discapacidad (Carr-Hill, 2015). Las estructuras sociales en Guatemala otorgan un papel público a los hombres y ubica a las mujeres en los espacios domésticos y el cuidado de los hijos y otros familiares. En el caso de los grupos lingüísticos de los idiomas diferentes al español, estos tienden a estar relegados especialmente en educación donde aún la enseñanza en el idioma materno es una deuda en la gran mayoría del país. Así también a la población con discapacidad, la cual se presenta con mayor frecuencia en áreas urbanas donde se concentran más recursos.

Otras características que pueden explicar la diferencia de estar dentro o fuera de la escuela pueden ser el idioma materno o idioma que se habla en casa, el sexo del joven o tener alguna discapacidad.

198. En numerosos países de renta media y baja se repite la situación de que la primera lengua de los estudiantes no coincide con aquella utilizada para la instrucción o enseñanza. También en algunos países, la lengua de instrucción durante los primeros grados de primaria, cuando los niños aprenden a leer y escribir, difiere de la lengua oficial de instrucción durante el tercer y cuarto grado. Esta situación también se presenta en Guatemala, sobre todo en los primeros grados del nivel primario (del Valle, M.; Cotto, E.; Mirón, R., 2017). Un conflicto de mayor importancia y más complicado de analizar por medio de una encuesta es que, en algunas escuelas, los docentes utilizan el idioma materno del estudiantado, o algunas contribuciones de ella, conjuntamente con el idioma oficial de instrucción.

199. Se preguntó a los jóvenes encuestados qué idioma hablaban en el hogar la mayor parte del tiempo y en qué idioma aprendieron a escribir y a leer[10]. El 22.4 % habla un idioma diferente al español. El 85 % indicó que aprendió el español en casa antes de iniciar la escuela y el 15 % restante en la escuela. El 90.5 % aprendió a leer en idioma español y el 9.5 % en otro idioma, siendo 7.6 % en un idioma Maya. El 90.7 % dijo que en el establecimiento educativo el maestro utilizaba el español como idioma de instrucción. El 9.3 % reportó que el docente utilizaba un idioma distinto al español para enseñar, siendo un 7.6 % en un idioma Maya.

200. Al comparar las respuestas de los jóvenes por área se observa que el español es el idioma que habla la mayor parte del tiempo. En el área urbana es el 88.1 % y en el área rural es el 59.0 %. En el caso de los

[10]Casi el 91 % de los jóvenes de la muestra respondieron estas preguntas, un 9 % se reusó a responder estas preguntas.

idiomas Mayas lo habla la mayor parte del tiempo el 11.9 % en el área urbana y el 41.0 % en el área rural. La diferencia entre el idioma que más utilizan los jóvenes fuera de la escuela por área urbana o rural es estadísticamente significativa.

201. Al porcentaje de jóvenes que reporta haber aprendido a leer se le preguntó el idioma en el que lo hicieron. En el área urbana el 94.3 % aprendió a leer en español y el restante 5.7 % aprendió a leer en otro idioma. En el área rural el 83.3 % reportó haber aprendido a leer en español y el restante 16.7 % aprendió en un idioma diferente al español. Las diferencias entre las área urbana y rural en relación con el idioma en el que aprendieron a leer son estadísticamente significativas.

202. Finalmente, se les preguntó a los jóvenes que asistieron en algún momento a la escuela, que idioma utilizaba el profesor la primera vez que asistió a la escuela. En el área urbana el 93.5 % reportó que el español, el restante 6.5 % señaló que había sido un idioma diferente al español. En el área rural el 84 % de los jóvenes reportaron que había sido el español y el restante 16 % reportó que había sido un idioma diferente al español. Las diferencias entre el área urbana y rural sobre el idioma de instrucción la primera vez que asistió a la escuela no son estadísticamente significativas, pero permiten observar la tendencia en la muestra.

203. Al hacer un cruce de variables: ¿Qué idioma hablas la mayor parte del tiempo? y ¿En qué idioma aprendiste a leer?, se observa que los jóvenes fuera de la escuela que mayoritariamente habla español, el 99 % aprendió a leer en ese idioma. Sin embargo, de los jóvenes que reportaron utilizar mayoritariamente un idioma Maya, el 33 % aprendió a leer en un idioma diferente al español y el 66 % restante en español.

204. El hecho de que 2 de cada 3 jóvenes hayan aprendido a leer en español pese a que el idioma en que se comunica mayoritariamente es otro, confirma que existen limitaciones en el sistema educativo guatemalteco que restringen el aprendizaje. Niños quedan marginados de la educación debido a que las clases se imparten en idiomas que no hablan o no comprenden. Este es un factor que retrasa o restringe el acceso a la educación, o que hace imposible la escolarización (UNICEF, 2015), y promueve el abandono escolar. A través de los análisis de indicadores de eficiencia interna, se evidencia que algunos de los beneficios para los niños por recibir educación en su idioma materno son que permanecen más años en la escuela, precisamente porque comprenden más a su profesor (Maldonado, Peñate, & Martínez, 2011).

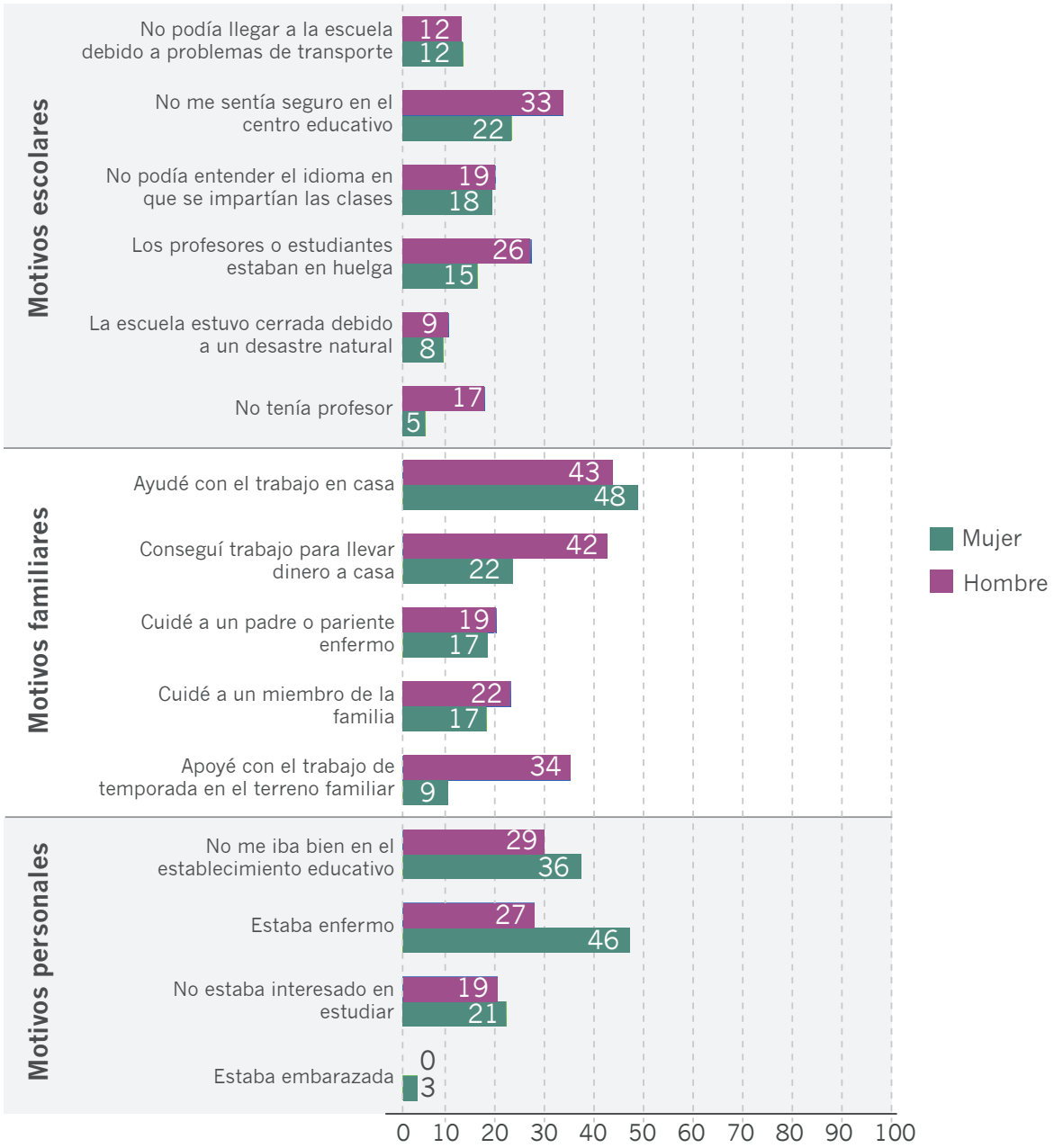
4.4 Barreras y educación inclusiva

205. Una barrera es aquel obstáculo que limita el acceso o la continuación de los estudios restringiendo el desarrollo de una educación inclusiva. Esta puede ser por causas estructurales del sistema, por ejemplo: que no exista una escuela cerca, suficientes maestros, causas sociales como el matrimonio y trabajo infantil, la violencia en la escuela, entre otros. En esta sección, el informe analiza las posibles barreras de entrada y permanencia en el sistema educativo.

206. La ausencia escolar es una barrera que no es un problema en sí mismo. Es un indicador de la existencia otros problemas; por ello, cuando un joven se ausenta es fundamental saber por qué se están alejando. Este comportamiento puede significar que un joven y su familia están pasando por algunas dificultades (Joann Grayson, 2008).

207. Se preguntó a los jóvenes acerca de las razones que los llevan a faltar a clase por más de tres meses. Existen razones que pueden agruparse por condiciones personales, familiares y escolares. En el caso de las condiciones personales resalta el estar enfermo y el no rendir bien en las clases tanto para hombres como para mujeres. También se destaca la falta de interés que puede estar relacionada con el bajo rendimiento escolar. En la siguiente figura se puede observar el porcentaje de jóvenes que reportó determinada razón de su ausencia.

Figura 39. Razones que llevaron a los jóvenes a faltar a la escuela por más de tres meses



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

208. Dentro de las condiciones familiares existen diferencias de género. Se observa la necesidad de apoyar las tareas del hogar, por lo que tanto hombres (43 %) como mujeres (48 %) señalaron que se habían ausentado de la escuela por el cumplimiento de las mismas. Así también, la necesidad de apoyar económicamente a la familia ha tenido como resultado que los jóvenes busquen un trabajo remunerado. Por esta razón de ausentarse de la escuela, el porcentaje de hombres (42 %)

es casi el doble que el de las mujeres (22 %) marcándose claramente las diferencias entre ambos grupos. Esta diferencia es aún mayor al observar el trabajo en el campo, donde los hombres reportan en un 34 % frente al 9 % de las mujeres. También se encontraron jóvenes que mencionaron cuidar de algún padre, pariente enfermo o de un familiar. Sorprende que en esta actividad los hombres son un poco más que las mujeres, ya que usualmente se ve en ellas la función social del cuidado.

209. También se encontraron diferencias de las ausencias el ámbito escolar. Las razones escolares se deben principalmente a condiciones que el sistema educativo puede modificar a partir de los procesos de gestión que permitan generar los fundamentos para el éxito. El desarrollo de espacios educativos inclusivos demanda que el sistema tenga los recursos para atender estudiantes que tienen un idioma diferente al de instrucción. Esto aún no ha sido posible y se evidencia porque casi 2 de cada 10 jóvenes fuera de la escuela, sin importar el sexo, lo reportó.

210. Los aspectos de seguridad y violencia también son importantes dentro de las razones escolares para dejar de asistir. Esto afecta en mayor medida a los hombres, quienes indicaron en un 33 % que no se sentían seguros en el centro educativo frente a un 22 % de las mujeres, pero la diferencia puede deberse a la percepción de seguridad.

211. Una educación de calidad requiere que los estudiantes tengan clases altamente estructuradas y que el tiempo que pasan en la escuela sea altamente productivo. Esto se ve afectado si los jóvenes al asistir a la escuela no tienen maestros, ya que afirmaron que uno de los motivos de su ausencia es la no asistencia de los docentes por participación a huelgas o debido a que no se les había asignado personal docente.

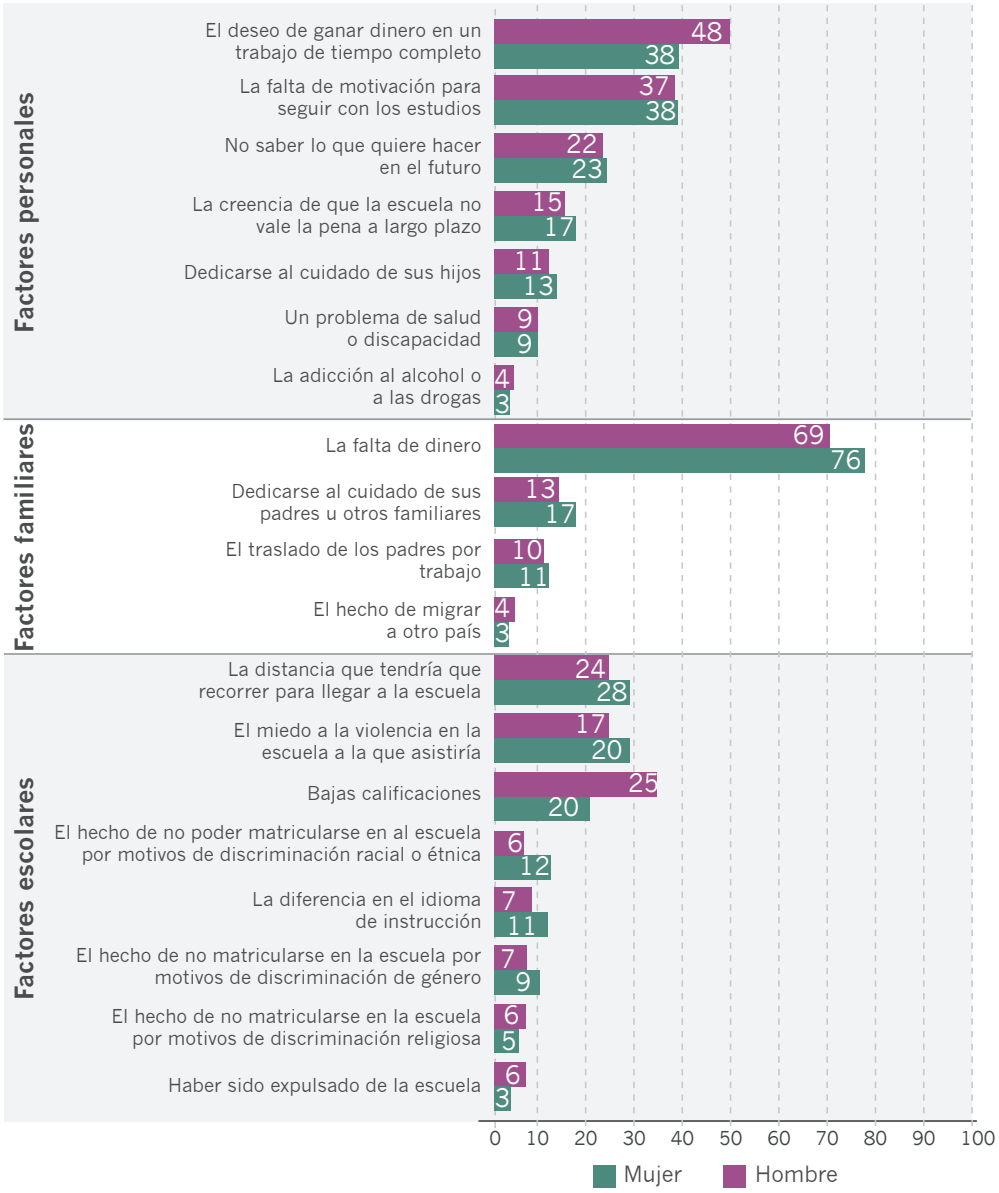
212. También existen algunas razones personales que influyen en la ausencia de estos jóvenes. La razón que más destaca tanto para las mujeres como para hombres es la estar enfermo, sobre todo para las mujeres (46 %) que para los hombres (27 %).

213. A pesar de que los jóvenes se encuentran en una etapa difícil durante la adolescencia, la escuela debe ser una fuente de motivación para el aprendizaje y de fomentar el deseo de superación, así como de encontrar diversas estrategias cognitivas para desarrollar las competencias. Sin embargo, aproximadamente el 20 % de los jóvenes reportó no estar interesado en estudiar y alrededor de un 33 % mencionó haberse retirado porque no le iba bien, siendo en su mayoría mujeres (36 %), más que hombres (29 %).

214. PISA-D también entrevistó a la persona que más conoce al joven fuera de la escuela, con el ánimo de tener más información, tanto de él como de su contexto. Se indagó sobre los factores que evitaban que el joven

complete su educación. Esta información se presenta organizada en las condiciones personales, familiares y escolares del joven, como se observa en la siguiente figura.

Figura 40. Porcentajes de los factores que impiden que el joven complete su educación, identificados por la persona más cercana al joven



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

215. Dentro de los factores personales se encuentra el deseo de ganar dinero en un trabajo de tiempo completo. Esto fue manifestado por el 48 % de los hombres y un 38 % de las mujeres. Este resultado demuestra que las expectativas de los padres o las personas más próximas a los jóvenes sobre ellos, se encuentra el que ya están en edad de ingresar al mercado laboral independientemente del nivel educativo alcanzado.

216. Las expectativas de los jóvenes pueden estar condicionadas por los adultos, y esto hace que sus proyectos a futuros estén limitados siendo una razón para no completar su educación. La autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y de coherencia, fe en un futuro mejor y capacidad de pensamiento crítico, conforman expectativas positivas de futuro (Barrios, y otros, 2017).

217. También los adultos más cercanos al joven destacaron la falta de motivación para seguir con los estudios, en casi el 40 % de hombres y de mujeres. Esto puede vincularse a la falta de claridad de un plan hacia el futuro debido a que se reportó un 22 % de los hombres y un 23 % de las mujeres que no saben que quieren hacer en el futuro.

218. Las respuestas de la persona más cercana al joven permiten tener una idea de cómo ellos ven a sus hijos e hijas, cuáles son los problemas y expectativas. Dentro de las condiciones familiares está la carencia de dinero que se reportó en más del 70 % de los casos y se vincula a los resultados del ESCS que se tienen. Esta situación de bajos recursos señala que la capacidad de las familias de apoyar a la juventud e involucrarse en sus estudios es limitada.

219. Los entornos inclusivos se ven amenazados en la medida que los jóvenes no se logran matricular en alguna escuela por motivos de discriminación racial o étnica, esto se reportó más en las mujeres (12 %) frente a los hombres (6 %). También está relacionado con el idioma de instrucción donde el 7 % de los hombres y el 11 % de las mujeres lo mencionó. La discriminación de género fue expuesta por el 7 % de los hombres y 9 % de las mujeres. Para el adulto más cercano al joven, ser mujer y no hablar español son razones para no completar la educación. Los contextos de violencia también afectan los entornos inclusivos, debido a que estos pueden alterar en mayor medida a población más vulnerables, reportado por el 17 % de los hombres y el 20 % de las mujeres.

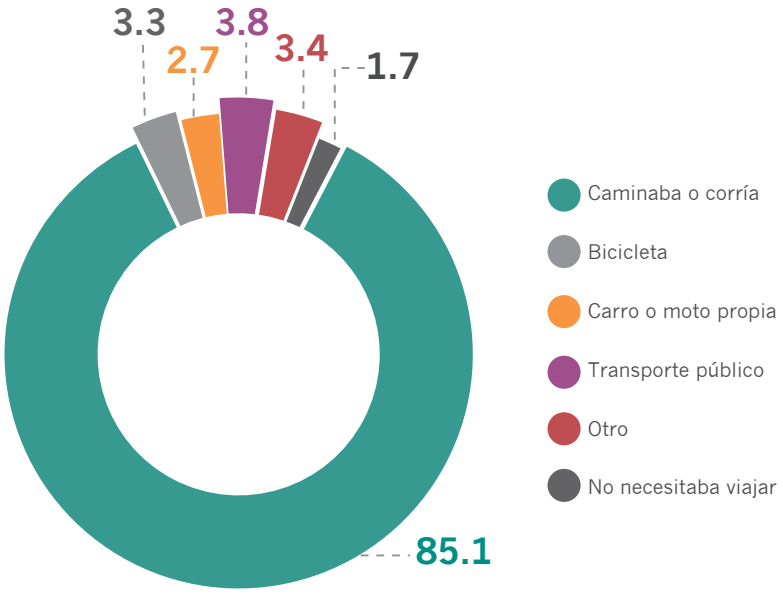
220. Los recursos materiales tienen un papel fundamental, especialmente cuando la población que se atiende tiene pocos recursos. El factor escolar que apareció con mayor frecuencia, entre las personas más cercanas al joven, fue la distancia en la que se encuentra la escuela. Esta barrera afecta a la cuarta parte de los jóvenes fuera de la escuela, y en mayor medida a las mujeres (28 %) frente a los hombres (24 %), pero en ambos el porcentaje es importante.

221. Una educación de calidad implica que el estudiante logre aprender aquello que se le está enseñando. Esto puede observarse en los resultados del estudiante, específicamente en sus notas. Se reportó que una limitación para asistir es tener bajas calificaciones y esto se observó más en los hombres (25 %) que en las mujeres (20 %). Pero en ambos casos revela que en las familias existe la idea que, ante el no aprendizaje, la opción puede ser no ir a estudiar, cuando la necesidad es intensificar el proceso educativo.

222. Existe una barrera de importancia significativa que depende de los recursos del sistema: la distancia a la escuela más cercana. La ausencia de una escuela cerca del hogar es un problema tanto para hombres como para mujeres, pero afecta más a las mujeres, probablemente por los riesgos que pueden correr al tener que viajar distancias largas o en espacios de riesgo para ellas, ya que puede existir miedo a ser agredidas en el camino hacia o desde la escuela.

223. En la entrevista a los jóvenes fuera de la escuela se indagó sobre cómo acostumbraba viajar hacia su centro educativo cuando asistió por última vez, la gran mayoría de ellos logró asistir a la escuela primaria. El 85 % reportó que caminaba o corría, lo cual los coloca en una situación de mayor vulnerabilidad debido a las condiciones climáticas, cansancio o seguridad. Le siguen el transporte público con un 3.8 % y la bicicleta con el 3.3 %. Si se recuerda que los jóvenes fuera de la escuela tienen pocos recursos, es de esperar que no cuenten con ellos para el pago de movilización hacia la escuela. En este tema existen políticas de transporte escolar subsidiada o pagada con fondos públicos que permiten garantizar transporte a los estudiantes del lugar de residencia hacia el centro educativo. En Guatemala se tiene la experiencia del proyecto “Abriendo Oportunidades” de Population Council, donde unas de las acciones es dar bicicletas a las mujeres jóvenes para que puedan desplazarse de su hogar a la escuela y así garantizar que continúen sus estudios.

Figura 41. Transporte utilizado por los jóvenes fuera del sistema educativo cuando asistían a la escuela



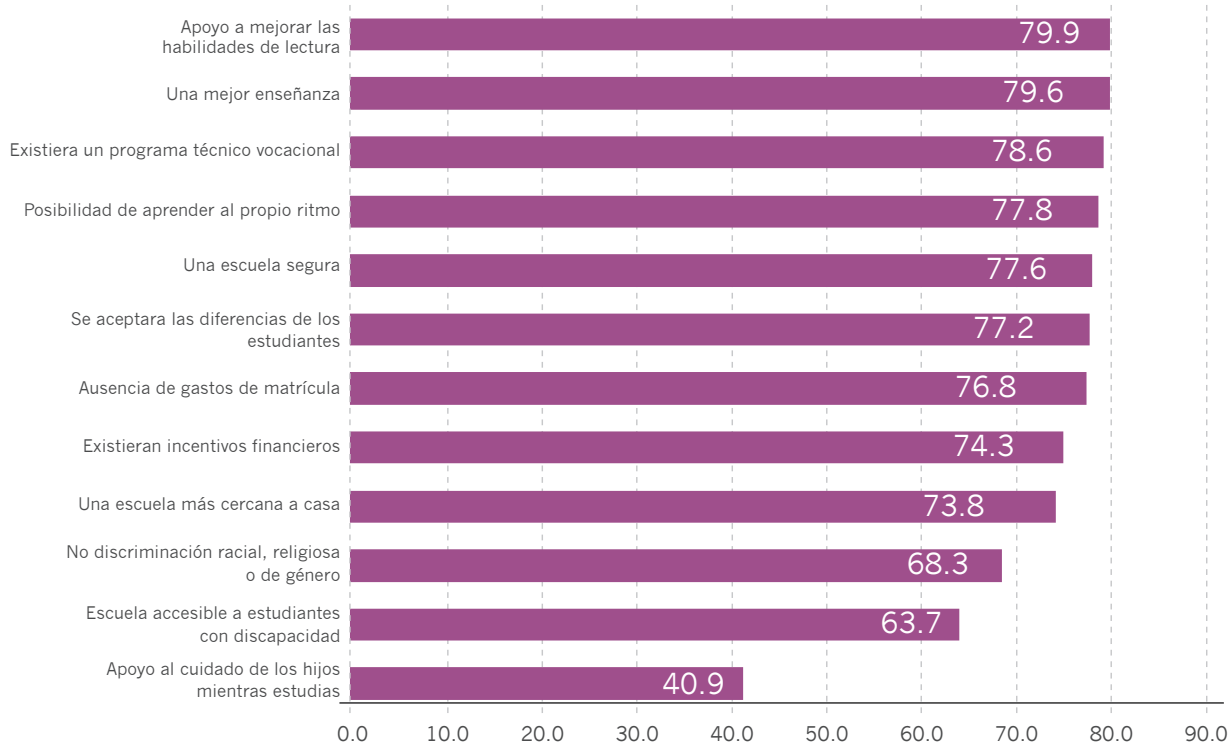
Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

224. La forma como se desplazan del lugar de residencia a la escuela influye en el tiempo que invierten es esa acción. En la entrevista se preguntó a los jóvenes fuera de la escuela el tiempo que les tomaría ir de su casa a la escuela dependiendo del transporte utilizado. El 72 % de los jóvenes encuestados indicó que el tiempo era de 15 minutos o menos, el 18 % de más de 15 minutos a 30 minutos, el 8 % de más de 30 minutos a 60 minutos, el 2 % de más de 60 minutos, pero menos de 90 y un 0.3 % restante que se demoraba más de 90 minutos.

225. PISA-D pidió a la juventud fuera del sistema educativo encuestado que identificara aquellos recursos y servicios que, en caso de existir, podrían ayudarles a retomar su matriculación escolar. Las respuestas aportadas quedan recogidas en la siguiente figura. Esto puede ser un insumo fundamental para la creación de políticas públicas.

226. Se muestra que alrededor del 80 % de los jóvenes considera necesaria una mejor enseñanza, un apoyo para mejorar sus habilidades de lectura y la posibilidad de aprender a su propio ritmo. También la existencia de programas técnicos vocacionales que los acerque al mercado laboral. Entre las preferencias señaladas no existe diferencia entre hombres y mujeres.

Figura 42. Factores que permitirían continuar con la educación de los jóvenes



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

227. En conjunto, estas respuestas conforman una fuente de información en relación con aquellos recursos necesarios o influyentes en la matriculación de jóvenes de 15 años de nuevo en la escuela. Está claro que es urgente superar las barreras que suponen un impedimento para la disminución del abandono escolar o la reintegración de los jóvenes que ya han desertado.

228. Es urgente una reforma en las aulas. Es necesario un sistema educativo que se centre en ser más inclusivo. Que no provea recursos de manera igualitaria, sino equitativa, es decir, focalizándose en las zonas de exclusión y enfocándose en las necesidades específicas de los jóvenes.

Fundamentos para el éxito en Guatemala: los entornos de la exclusión

5. Fundamentos para el éxito en Guatemala: los entornos de la exclusión

En este capítulo se presentan los contextos donde se encuentran los jóvenes fuera de la escuela y cómo estos contextos pueden estar relacionados con el hecho de estar fuera del sistema educativo a los 15 años de edad. Además, aparece información sobre las condiciones de inclusión que vivieron durante el tiempo que tuvieron acceso a la educación. Finalmente se muestran también algunos factores familiares que alejan a los jóvenes de la escuela y las condiciones que permiten el abandono. Además se trata el apoyo familiar y cómo la escolaridad de los padres está relacionada con los logros y el desempeño.

229. Dentro de los fundamentos para el éxito destacan los entornos inclusivos. Estos son visualizados como aulas, escuelas y comunidades más amplias que dan valor a la inclusión de las diferencias y la promueven. La inclusión es un proceso de gestión y respuesta a las diversas necesidades de todos los estudiantes basado en aumentar la participación en la enseñanza, en las culturas y comunidades y en reducir la exclusión dentro y desde la enseñanza.

230. Los entornos inclusivos son lugares en los que todos los jóvenes pueden tener éxito. El éxito del sistema educativo se determina además del desarrollo del aprendizaje, el bienestar social, emocional, físico y espiritual (OCDE, Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias, 2017). En la escuela el entorno inclusivo es el resultado de la capacidad de gestión de directores y docentes, tomando en cuenta las características individuales, así como los contextos en los que se encuentra la escuela. Sin embargo, estos entornos no deben limitarse únicamente a la escuela, también implica a la familia y a la comunidad.

231. El apoyo familiar y comunitario puede variar entre los países, esto debido al entorno cultural, a la alta población que viven en la pobreza o las acciones que realizan en las comunidades. Para alcanzar el apoyo comunitario, es necesaria la relación entre la familia y la comunidad (Small & Newmann, 2001). La socialización de los niños define algunos de sus patrones de conducta, así como el acceso a los recursos que los padres de familia tienen a su alcance para la crianza de sus hijos. Esto repercutirá en la interacción con las demás personas de su entorno.

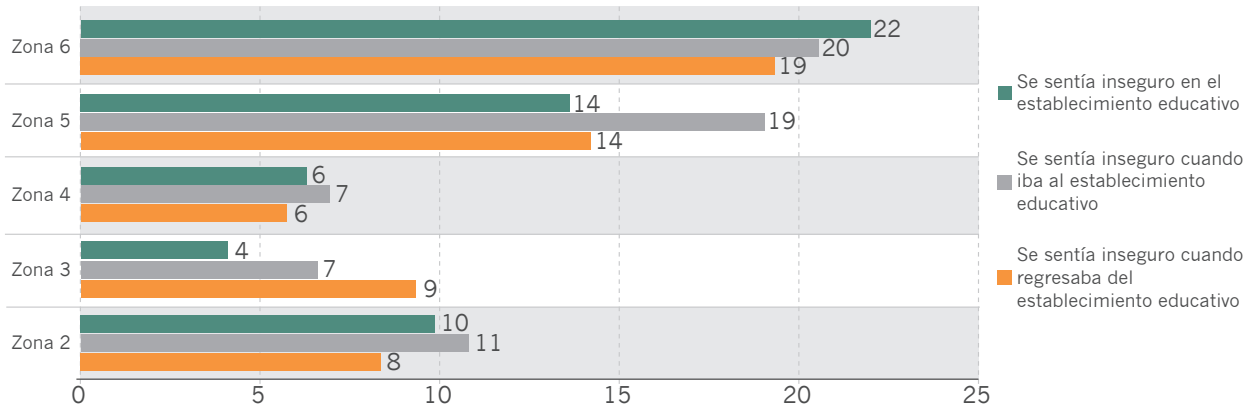
232. Para PISA-D, la comunidad incluye los barrios ubicados en la zona de influencia de la escuela, que se define por los límites geográficos o el área de la que provienen los estudiantes de una escuela. Los cuestionarios de PISA-D preguntaron tanto a jóvenes dentro de la escuela como aquellos que se encuentran fuera de esta, por el tipo de comunicación que tienen con sus padres o las personas de su familia. También se preguntó a los padres o adulto más próximo al joven fuera de la escuela por el tipo de apoyo que le brindaron en sus primeros años.

5.1 Sensación de seguridad de los jóvenes fuera de la escuela

233. Las escuelas deben ser lugares seguros donde los jóvenes puedan asistir sin problemas. PISA-D preguntó a los jóvenes fuera de la escuela acerca de sus experiencias de cuando asistió a esta. Dentro de las preguntas se incluyeron en la entrevista algunas relacionadas con clima escolar que abarcaron aspectos como la sensación de seguridad en la escuela o el acoso escolar.

234. El 85 % de los jóvenes fuera de la escuela reportó que caminaba para poder llegar a la escuela, y alrededor del 26 % indicó que la distancia de la casa a la escuela es una de las barreras por las cuales no asisten a estudiar. Los jóvenes fuera de la escuela participantes en el estudio mostraron el grado de conformidad con las siguientes afirmaciones: se sentía seguro en el establecimiento educativo; se sentía seguro cuando iba al establecimiento educativo; se sentía seguro cuando regresaba del establecimiento educativo a su casa. La siguiente figura muestra los resultados por zonas exclusión de quienes indicaron sentirse inseguros.

Figura 43. Sensación de inseguridad por porcentaje de jóvenes fuera de la escuela



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

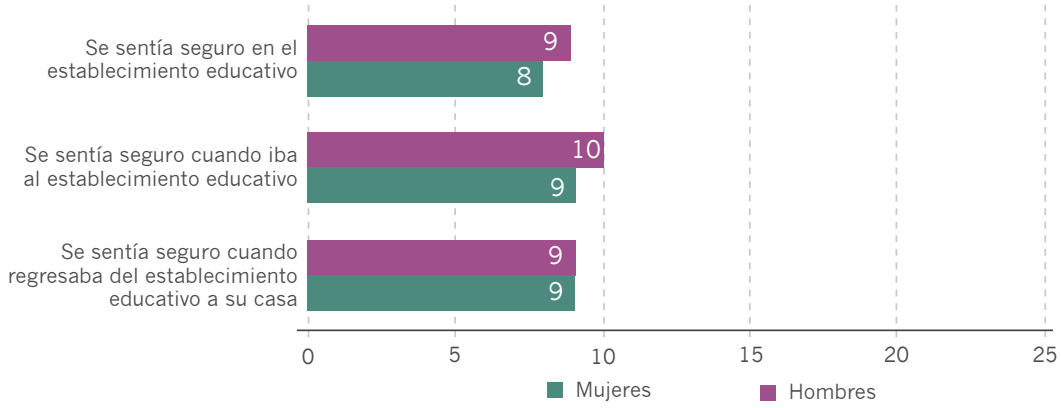
235. Al observar los resultados por zonas, destaca la información en la zona de exclusión 6, donde se encuentran los jóvenes inscritos en el nivel medio pero que no asisten regularmente. Estos jóvenes tienen que viajar distancias más largas que aquellos que se encuentran en primaria, donde el número de escuelas es mayor y están más próximas. El 22 % reportó sentirse inseguro en el establecimiento educativo, el 20 % dijo sentirse inseguro cuando va al establecimiento y el 19 % que se sentía inseguro cuando regresaba de estudiar a su casa. Estos porcentajes revelan que únicamente 1 de cada 5 jóvenes reportó sentirse inseguro en la escuela o en el trayecto hacia y de regreso de la escuela.

236. En la zona de exclusión 4, que corresponde a los jóvenes que concluyeron la primaria, pero no continuaron estudiando en el nivel medio, se evidencia que aproximadamente 1 de cada 20 se sentía inseguro en la escuela o en el trayecto hacia y de regreso de la misma. Así también, llama la atención que en la zona de exclusión 5, en donde se encuentran los estudiantes que iniciaron el ciclo básico, pero lo abandonaron, 1 de cada 5 mostró sentirse inseguro en el trayecto hacia el establecimiento.

237. La percepción de los jóvenes que se encuentran en alguna etapa de la primaria (zonas 2, 3 y 4) es de menor inseguridad. Por otro lado, los jóvenes que se están en el ciclo básico mostraron sentirse más inseguros en el trayecto de ida, de regreso y dentro del establecimiento educativo. Esta percepción puede deberse a que los estudiantes de este ciclo están más conscientes de su entorno, o bien que los establecimientos de primaria ofrecen mayor seguridad y se encuentran más próximos a los lugares donde residen, en cambio los establecimientos de nivel medio son mucho menos y se encuentran más alejados de la residencia de los jóvenes.

238. Estos resultados evidencian, aunque en un porcentaje bajo, la inseguridad de los jóvenes ya sea para llegar, regresar o permanecer en el establecimiento. Este sentimiento de inseguridad puede afectar de manera diferente a los hombres y mujeres, pero en el caso de Guatemala esta diferencia no es estadísticamente significativa como se observa en la siguiente figura.

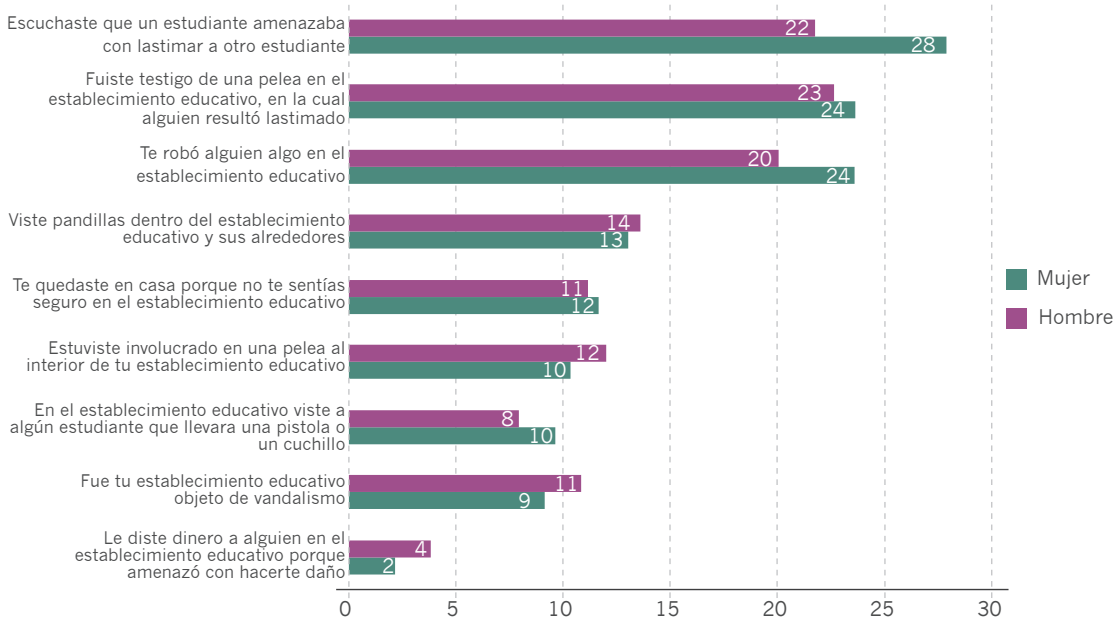
Figura 44. Sensación de inseguridad por porcentaje de hombres y mujeres camino a la escuela y en la escuela



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

239. De los 1,654 jóvenes fuera de la escuela entrevistados por PISA-D, alrededor de 740 se encontraban estudiando en primaria. A este grupo se le hizo varias preguntas para conocer temas de acoso escolar, violencia física en el ambiente, como agresor o testigo, sobre la existencia de pandillas alrededor del recinto escolar, entre otros. Los porcentajes de las respuestas se muestran en la siguiente figura.

Figura 45. Actos violentos presenciados o confirmados por los jóvenes fuera de la escuela que han tenido lugar durante su estancia en la escuela en Guatemala: porcentajes por sexo



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

240. El aspecto reportado con mayor frecuencia por las mujeres (casi el 28 %) fue haber escuchado que un estudiante amenazaba con lastimar a otro estudiante. En el caso de los hombres el hecho más reportado (casi el 24 %) fue el ser testigo de una pelea en el establecimiento educativo en la cual alguien resultó lastimado. Así también, hubo diferencia entre hombres y mujeres en que alguien le había robado algo en el establecimiento educativo; las mujeres mencionaron este hecho en casi 24 % y los hombres el 20 %. El resto de las diferencias de entre hombres y mujeres no fueron significativas.

241. Estas respuestas aportan la evidencia de que el acoso y la violencia son problemas que afectan al entorno de aprendizaje en Guatemala y podría afectar a los jóvenes con la toma de decisión de quedarse en casa y no asistir a la escuela porque no se sentían seguros; más del 11 % de los hombres y mujeres reportaron esta situación.

5.2 Entornos inclusivos desde la perspectiva de los jóvenes fuera del sistema educativo de Guatemala

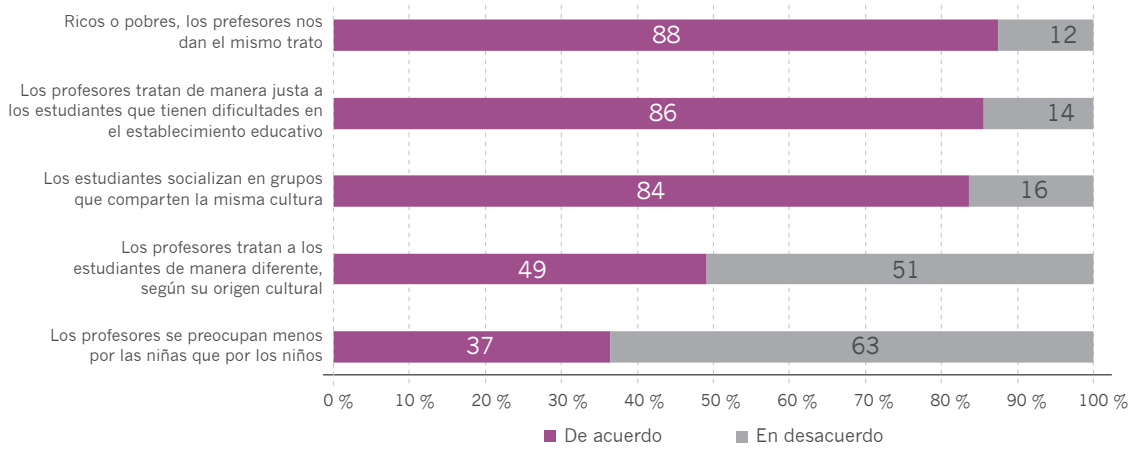
242. Los jóvenes fuera de la escuela encuestados por PISA-D y que reportaron aún estar estudiando en la escuela primaria, también tuvieron que responder a preguntas sobre la cultura de inclusión o de exclusión de su escuela. Los jóvenes respondieron a estas indicando su grado de conformidad o inconformidad con una serie de afirmaciones relativas al trabajo en equipo y las dinámicas sociales, así como a las prácticas y actitudes de los docentes con respecto a la exclusión.

243. El 88 % de los jóvenes manifestó estar de acuerdo con la afirmación que las diferencias de ricos y pobres no son motivo de tratos diferentes por parte del docente. El otro 22 % indicó que sí existe este trato diferenciado. Sin embargo, es importante aclarar que la gran mayoría de los jóvenes fuera de la escuela encuestados se encuentran en los niveles más bajos del ESCS.

244. El 86 % de los jóvenes dijo estar de acuerdo con la afirmación que los docentes tratan de manera justa a los estudiantes que tienen dificultades en el establecimiento educativo; un 14 % sí reportó este trato diferenciado.

245. Los jóvenes que aún están en primaria reportaron cómo los estudiantes tienden a llevarse más con aquellos con quienes comparten la misma cultura (84 %), pero en el caso del trato diferenciado de los docentes a los estudiantes, según el origen cultural, se encontró que el 49 % de los jóvenes está de acuerdo y el 51 % en desacuerdo. El trato diferenciado es una práctica social en Guatemala, en especial entre las diferentes culturas; sin embargo, desde el sistema educativo existen esfuerzos por hacer más inclusiva la escuela en este aspecto.

Figura 46. Opinión de los jóvenes fuera de la escuela en Guatemala con relación a la inclusión. Porcentaje por categoría de respuesta



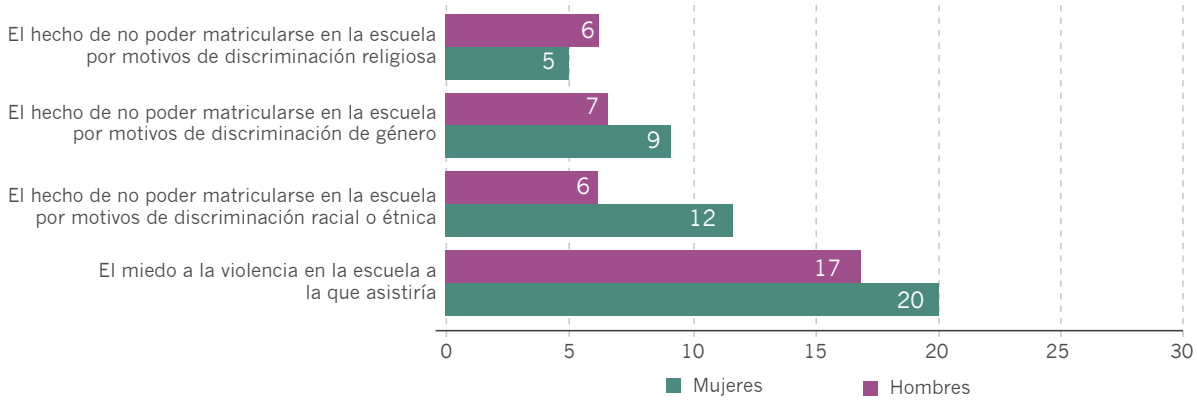
Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

246. Finalmente, ante la afirmación de que los docentes se preocupan menos por las niñas que por los niños, se encontró que el 37 % está de acuerdo y el 63 % en desacuerdo. El dato permite observar que 1 de cada 3 jóvenes reporta este trato diferenciado por parte del profesor. Ante la posibilidad de tener un sesgo de género se realizó el análisis por el sexo del estudiante, y el porcentaje que está de acuerdo por parte de las mujeres es del 34 % y de los hombres fue el 36 %; sin embargo, este dato no es significativo.

247. El trato diferenciado entre hombres y mujeres por parte de los profesores puede tener efectos tanto en la continuidad de los estudios como también en el desempeño. En Guatemala existe evidencia que el mismo sistema educativo destina una menor carga de contenidos en matemáticas en las carreras donde los estudiantes son en su mayoría mujeres (Quim, 2018).

248. En la línea de estas respuestas, PISA-D preguntó a la persona más cercana al joven (PMC) sobre los motivos que podían haber llevado a la juventud encuestada a abandonar el sistema educativo. Se indagó sobre la discriminación que podrían haber recibido los jóvenes cuando asistían a la escuela, como consecuencia a la pertenencia a un grupo o por sus características individuales. Los PMC respondieron también si esto podría ser un motivo por el que la juventud no se matriculara en la escuela. Tanto los estudiantes como los PMC confirmaron la existencia de desigualdades y comportamientos diferentes en la escuela como consecuencia de etnicidad, sexo o raza.

Figura 47. Porcentaje de PMC que consideran ciertas las siguientes afirmaciones, en función del sexo del joven encuestado



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

249. El principal aspecto señalado por el adulto más próximo al joven encuestado fue el miedo a la violencia en la escuela a la que asistiría y la diferencia entre hombres y mujeres no es significativa. La discriminación étnica afecta más a las mujeres (12 %) que a los hombres (6 %) y esta diferencia si es estadísticamente significativa. Esto implica que la vinculación del origen étnico más el sexo, son características que provocan una mayor exclusión para la persona. Esto es claro en espacios donde los jóvenes pertenecen a familias con menos recursos.

250. Las aulas y prácticas escolares inclusivas ayudan a desarrollar un sentimiento de pertenencia a la escuela, pues fomentan la participación del alumnado en actividades sociales, lo que también aumenta sus oportunidades de aprender. Una razón que lleva al abandono escolar son las actitudes negativas con respecto a la diversidad en la escuela, así como el fracaso al intentar colaborar con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Los resultados de las figuras 46 y 47 muestran que las actitudes negativas en Guatemala pueden ser una causa de abandono escolar. La inclusión implica que los docentes sean embajadores de ella, celebrando y abrazando la diversidad y consiguiendo proveer a los estudiantes con necesidades educativas especiales de aquello que necesiten, incluso llegando a poner en práctica técnicas novedosas de aprendizaje (Riehl, 2000).

La inclusión implica que los docentes sean embajadores de ella, celebrando y abrazando la diversidad y consiguiendo proveer a los estudiantes con necesidades educativas especiales de aquello que necesiten, incluso llegando a poner en práctica técnicas novedosas de aprendizaje (Riehl, 2000).

5.3 Entorno familiar de la juventud fuera del sistema educativo

251. Es importante determinar si los jóvenes fuera del sistema educativo viven solos o con sus padres, o si, por el contrario, tienen familiares a su cargo, ya que el tiempo, las responsabilidades y necesidades de los jóvenes pueden variar enormemente. Esta información es útil para la definición de políticas públicas, ya que el hecho de vivir con los progenitores, sin ellos o con hijos menores a su cargo representan condiciones que favorecen o limitan el mantenerse en le proceso educativo o retomar los estudios. En Guatemala, alrededor de un 73 % de la juventud de PISA-D que está fuera de la escuela aún convive con ambos padres, mientras que un 21 % pertenece a una familia monoparental y el restante 6 % se encuentra en un hogar donde no está presente ninguno de los progenitores. En el grupo de los jóvenes que viven solo con uno de los progenitores, el 86 % vive con la madre y el restante 14 % con el padre.

252. Con el ánimo de comparar a los jóvenes dentro y fuera de la escuela, se encontró que, en el grupo de los jóvenes dentro de ella, casi el 76 % convive con ambos padres en la familia, el 21 % está en una familia monoparental y el 4 % vive en un hogar donde no están ni uno de los progenitores. En el grupo de los jóvenes dentro de la escuela que viven en un hogar monoparental también se observa una gran mayoría estudiantes que viven con la mamá, el 90 % reporta vivir con la madre y el restante 10 % vive con el padre.

253. Retomando a los jóvenes fuera de la escuela, los datos permiten identificar que es más frecuente el deceso de los padres frente al de las madres. El 8 % de los jóvenes reportó que su papá ya había fallecido, frente a un 2 % que dijo que la madre falleció. Un 0.3 % de los jóvenes fuera de la escuela reportaron estar en una situación de orfandad. En el caso de los padres que viven fuera de Guatemala, el 4 % de los jóvenes fuera de la escuela reportó que su padre vive fuera de Guatemala y únicamente el 1 % afirmó que su madre se encuentra fuera del país.

254. A partir de los datos del Censo de Población 2018 de Guatemala se tiene información sobre la situación familiar de los jóvenes entre 14 y 16 años y de si están dentro o fuera de la escuela. De los jóvenes que no estaban estudiando el 82 % son hijos del jefe de hogar en cambio los jóvenes que si estaban en la escuela el 64 % eran hijos del jefe de hogar.

255. Como se ha indicado previamente, el rendimiento está altamente determinado por diversos sucesos y circunstancias familiares que pueden haber ocurrido desde el nacimiento hasta los 15 años. La presencia o ausencia de la familia también influye en el desarrollo de las habilidades de los jóvenes y no todos cuentan con las mismas oportunidades y necesidades. Los jóvenes de 15 años que viven con sus padres

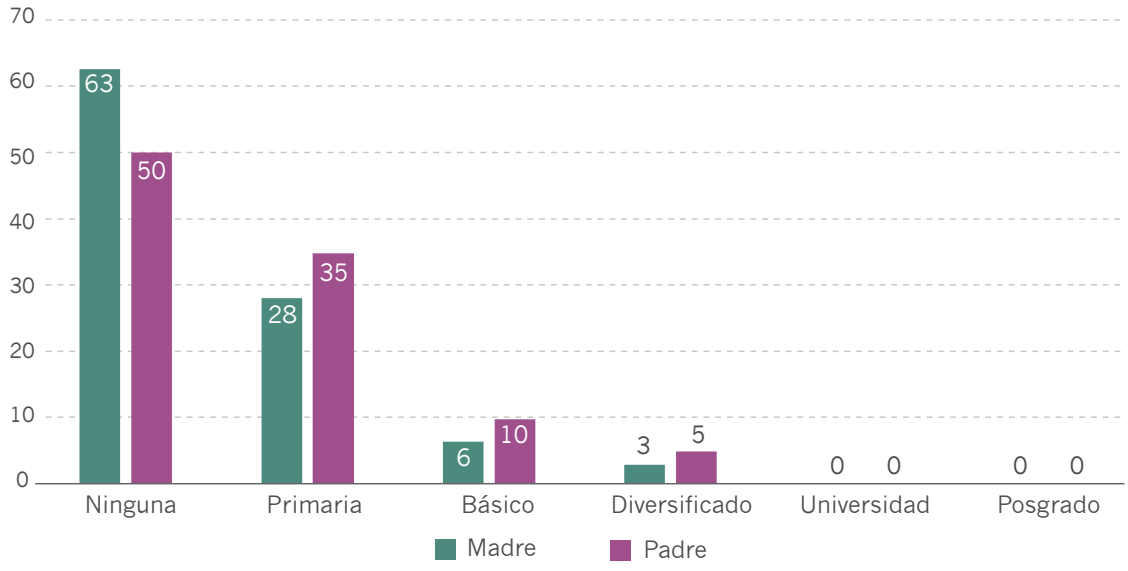
se distribuyen a lo largo de las diferentes zonas de exclusión de forma consistente con el perfil del país, obteniendo resultados en lectura y en matemática también cercanos a la media del país.

256. Sin embargo, existen poblaciones que tienen que estudiar a pesar de la condición en la que su familia se halla. Se encontró una población de jóvenes huérfanos. A pesar de ser muy pocos casos (4), están distribuidos de forma igualitaria en las zonas de exclusión 1 (quienes nunca se matricularon en la escuela) y en la zona de exclusión 6 (quienes están inscritos en el nivel medio, pero asisten de forma irregular). Otro dato interesante es si los jóvenes tienen hijos a su cargo, una situación que afecta el proceso educativo. Casi el 2 % de los jóvenes fuera de la escuela reportaron tener hijos en comparación a un 4 % de jóvenes dentro de la escuela que la misma situación. De los jóvenes fuera de la escuela, tener hijos fuer reportado por más mujeres, 3.4 % de ellas, frente al 0.1 % de los varones.

257. La escolaridad de los padres de los jóvenes fuera de la escuela es un dato importante a tomar en cuenta, ya que permite tener una idea del entorno educativo del que provienen los jóvenes y del apoyo que la familia realmente le puede dar.

258. En la entrevista se preguntó al joven sobre la escolaridad de la madre y del padre. En el caso de la madre se observa que casi el 63 % no tiene ningún nivel educativo, únicamente el 28 % concluyó la primaria y el 6 % terminó el ciclo básico. En el caso de los padres, el 50 % no completó ningún nivel educativo, casi el 35 % completó la primaria y casi el 10 % el ciclo básico.

Figura 48. Porcentaje de madres y padres de los jóvenes fuera de la escuela por nivel educativo



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

259. La baja escolaridad de los padres es un factor que puede estar relacionado también con el hecho de que los jóvenes se encuentren fuera de la escuela. Llama la atención que las madres están más excluidas de haber completado por lo menos la escuela primaria (62.6 %) frente a los padres (50 %). Esto permite seguir considerando que las mujeres se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y de menor acceso a la educación en Guatemala.

Esto permite seguir considerando que las mujeres se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y de menor acceso a la educación en Guatemala.

260. En promedio, la escolaridad de los padres se relaciona con el desempeño de los jóvenes; en la medida que aumenta la escolaridad de los padres, mejoran los resultados de los hijos. Para observar esto se consideró la escolaridad de la madre y a quienes no tenían ningún nivel se les agrupó bajo el término *Ninguno.*

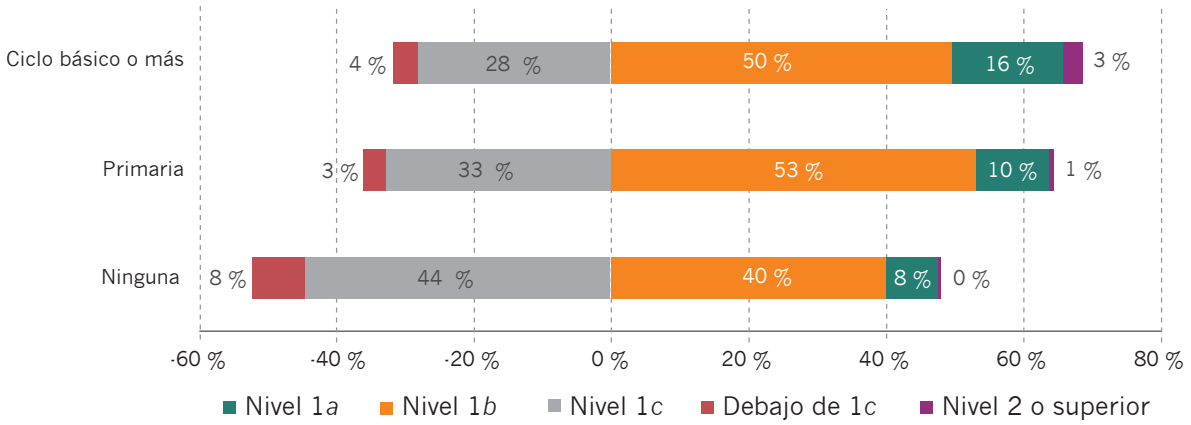
En promedio, la escolaridad de los padres se relaciona con el desempeño de los jóvenes; en la medida que aumenta la escolaridad de los padres, mejoran los resultados de los hijos.

261. Los resultados de la siguiente figura permiten observar que en la medida que aumenta el nivel educativo de la madre también aumenta el desempeño de los estudiantes. Se observa que hay mayor concentración de los estudiantes que tienen madres que llegaron a primaria o más (3 %) que los estudiantes que tienen madres que no estudiaron (0 %). También se ve un aumento de estudiantes en cada nivel de lectura más altos, o reducción de estudiantes en cada nivel de lectura más bajos, en función del nivel educativo de las madres.

En la medida que aumenta el nivel educativo de la madre también aumenta el desempeño de los estudiantes.

262. De los jóvenes cuya madre no tiene algún nivel educativo es el 48 % el que se encuentra en el nivel 1*b* o más de lectura. En el grupo de los jóvenes cuyas madres concluyeron la primaria es el 64 % de los jóvenes que alcanzan el nivel 1*b* o más en lectura. Finalmente, en el grupo donde las madres concluyeron el ciclo básico o más hay un 69 % de jóvenes que alcanzan los niveles 1*b* o más en lectura.

Figura 49. Porcentaje de jóvenes por niveles de lectura a partir del nivel educativo de la madre



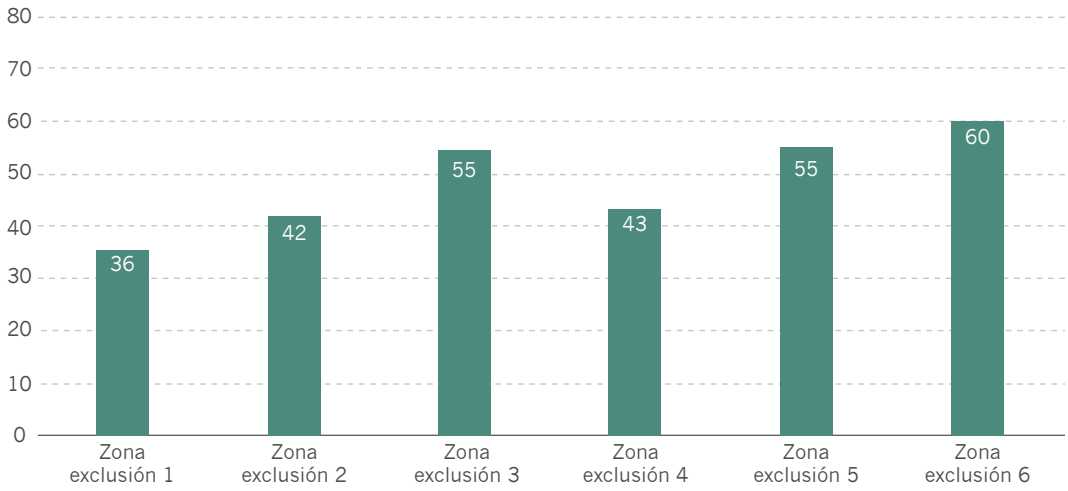
Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

La escolaridad de los padres es claramente un factor que está relacionado con el mayor desempeño de los hijos; esta característica cobra relevancia en la medida en que los padres tienen el tiempo para compartir con sus hijos ya que es en esta interacción donde se transmite el valor de la educación de padres a hijos.

263. La escolaridad de los padres es claramente un factor que está relacionado con el mayor desempeño de los hijos; esta característica cobra relevancia en la medida en que los padres tienen el tiempo para compartir con sus hijos ya que es en esta interacción donde se transmite el valor de la educación de padres a hijos. PISA-D preguntó también en su entrevista a los jóvenes fuera de la escuela acerca de la frecuencia (desde nunca hasta varias veces por semana), con la que el joven y sus padres hablaban e intercambiaban información sobre diversos aspectos como libros, películas o programas de televisión. Otras preguntas se referían a la frecuencia con la que comían juntos o hablaban, particularmente sobre la escuela y el futuro de su educación.

264. Se realizó una escala de “apoyo familiar” conformada por los ítems indicados anteriormente. Esta escala tiene un rango de 0 a 100, siendo el número menor la ausencia de apoyo familiar y el mayor el apoyo más cercano. La figura 50 muestra cómo los jóvenes de diversas zonas de exclusión experimentan distintos niveles de apoyo familiar.

Figura 50. Puntuación del apoyo familiar, de 0 a 100, recibido por los jóvenes fuera del sistema educativo, según la zona de exclusión



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

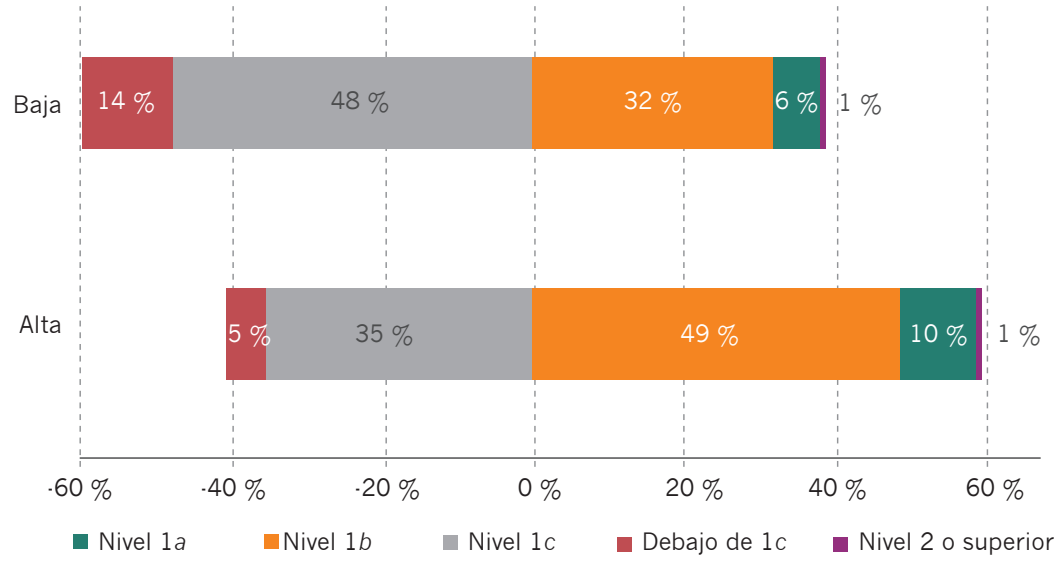
265. Se observa una progresión del apoyo familiar en las zonas de exclusión de los jóvenes que no estudian ni trabajan (zona de exclusión 1) y de los que están involucrados en la primaria (zonas de exclusión 2 y 3). Siendo la zona de exclusión 1 en donde existe la menor puntuación (36 %) del apoyo familiar.

266. También se observa una progresión del apoyo familiar para los jóvenes de las zonas de exclusión que terminaron la primaria y continuaron sus estudios en el ciclo básicos. Es evidente el poco apoyo de los padres para los jóvenes que se ubican en la zona de exclusión 4 frente a las zonas 3 y 5. Los jóvenes en la zona de exclusión 4 ya estén asumiendo responsabilidades en la familia.

267. En el caso de las zonas de exclusión 3 y 6, donde se encuentran los jóvenes que aún están en la escuela en el nivel primario y ciclo básico respectivamente, se observa una alta puntuación en comparación con otras zonas. Estos jóvenes tienen en promedio 55 y 60 de la puntuación del apoyo familiar, lo cual es compresible ya que para continuar en la escuela es necesario que la familia apoye a los jóvenes.

268. El apoyo familiar también repercute en el desempeño académico de los jóvenes. PISA-D clasifica el apoyo familiar en dos grupos: quienes tienen un mayor apoyo y un menor apoyo y los comparan con su desempeño. Comparar el mayor apoyo familiar con el menor permite observar la diferencia que implica esto para los jóvenes. La siguiente figura presenta la variabilidad significativa en las habilidades de lectura en función del apoyo que han recibido.

Figura 51. Comparación del grupo de jóvenes que se encuentra en el nivel 1*b* o más de lectura por la puntuación del apoyo familiar



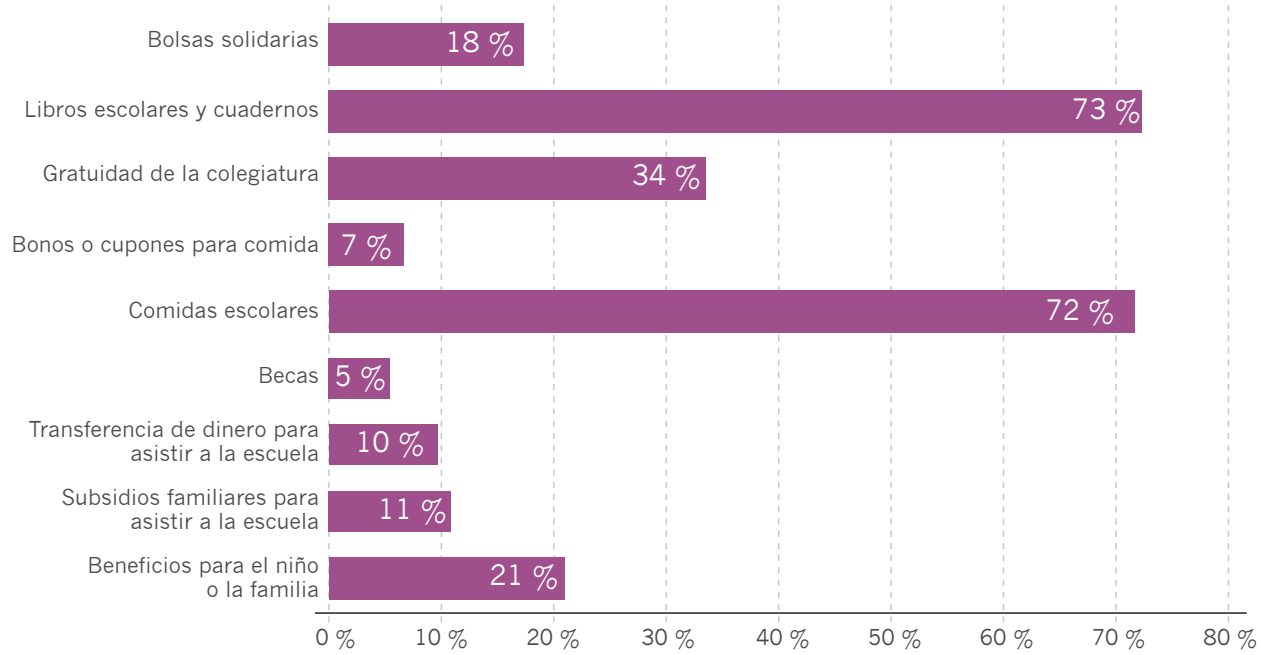
Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

269. Los jóvenes fuera de la escuela con un mayor apoyo familiar tienen mejores resultados en lectura frente a aquellos que tienen un menor apoyo familiar. El 60 % de los jóvenes con un alto puntaje de apoyo familiar se encuentra en el nivel 1*b* o más de lectura, frente al 39 % de los jóvenes con un bajo puntaje de apoyo familiar.

270. Estos resultados permiten mantener la idea de que los jóvenes fuera de la escuela tendrán más logros educativos o alcanzarán más años de escolaridad, y tienen una mayor habilidad lectora cuando cuentan con el apoyo de sus padres. Se podría hacer la relación de los resultados y las zonas de exclusión, ya que zonas donde el apoyo de los padres es mayor (zonas de exclusión 3, 5 y 6) frente a otras donde es menor (zonas de exclusión 1, 2 y 4).

271. Finalmente, también se indagó en los padres de familia sobre aquellos programas que podrían contribuir para que los jóvenes no dejen de asistir a la escuela o para que retomen sus estudios.

Figura 52. El joven entrevistado, o su familia, recibieron alguno de estos beneficios por parte del Gobierno o de las autoridades locales.



Fuente: Base de datos PISA-D, 2020.

272. Dentro de los programas que permitirían a los jóvenes continuar sus estudios estaba el de dotarles de libros y cuadernos para sus estudios. Esto fue señalado por el 73 % de las personas más próximas al joven entrevistado. En segundo lugar, está la alimentación escolar con el 72 %. En tercer lugar, está la Gratuidad de la colegiatura que fue seleccionada por el 34 %. La opción de becas de estudio fue la menos seleccionada, con el 5 %.

273. Los contextos en los que viven los jóvenes influyen en el hecho de permanecer en el centro educativo, pero también se observa cómo las condiciones que el sistema educativo ofrece, el contexto y el apoyo familiar pueden influir en que los jóvenes permanezcan más en la escuela, permitiéndoles tener más logros educativos y alcanzar un mejor desempeño.

6

De frente a los desafíos, recomendaciones para la política educativa

6. En búsqueda de la inclusión e igualdad: recomendaciones para la política educativa

En este capítulo se proponen algunas acciones encaminadas a los jóvenes de 15 años fuera de la escuela. Uno de los grandes problemas en Guatemala es el alcance de los logros educativos. Los jóvenes de 15 años que están logrando concluir el ciclo básico es 1 de cada 4, algunos han quedado rezagados dentro del proceso educativo, mientras otros han sido expulsados por el sistema, finalmente hay un grupo del 7 % que nunca ingresó. Existen grandes diferencias entre los jóvenes que están dentro del nivel a los 15 años y quienes no: el 30 % de los que están dentro del nivel medio alcanza por lo menos el nivel mínimo en lectura y el 11 % en matemáticas, en contraste los jóvenes de 15 años fuera del nivel medio, menos del 0.5 % alcanza este nivel mínimo en matemática y lectura. Los jóvenes de 15 años fuera de la escuela provienen de familias con menos recursos frente a quienes están dentro del nivel medio. Las mujeres de 15 años fuera de la escuela se encuentran más representadas en quienes nunca ingresaron a la escuela, quienes abandonaron la primaria sin concluirla y quienes no continuaron sus estudios después de finalizar la primaria, frente a los hombres. En este capítulo se abordan estos problemas con el ánimo de plantear acciones que ayuden a minimizar estos efectos. Las propuestas de este capítulo complementan a las presentadas en el primer volumen del informe Guatemala en PISA-D, los jóvenes dentro de la escuela.

274. En Guatemala, se espera que quienes tienen 15 años estén concluyendo tercero básico, pero la mitad de ellos no han llegado al nivel medio y uno de cada 3 se encuentra fuera de la escuela. Los datos presentados en los capítulos anteriores describen la situación en la que se encuentran los jóvenes de 15 años que están fuera del nivel medio. Esta situación es preocupante para los tomadores de decisión ya que revela los desafíos del sistema educativo guatemalteco para cumplir con el mandato constitucional de garantizar la educación obligatoria a toda la población en edad escolar.

275. Las decisiones necesarias para lograr corregir esta situación en Guatemala, deben ser tomadas a partir de los datos que permiten tener una mayor claridad de la problemática, y con ello lograr mejores resultados. Existe evidencia de que los contextos en los que viven los jóvenes influyen en el hecho de permanecer en el centro educativo como también en del desempeño alcanzado, además

se observa cómo las condiciones que el sistema educativo ofrece y el apoyo familiar pueden influir en que los jóvenes permanezcan más en la escuela, permitiéndoles tener más logros educativos y alcanzar un mejor desempeño.

Se observa cómo las condiciones que el sistema educativo ofrece y el apoyo familiar pueden influir en que los jóvenes permanezcan más en la escuela, permitiéndoles tener más logros educativos y alcanzar un mejor desempeño.

276. Dentro de los principales procesos de análisis de la información de los jóvenes fuera de la escuela destacan las zonas de exclusión (Lewin, 2007). El modelo de zonas de exclusión de la educación es útil para configurar la investigación en comunidades y escuelas y como una herramienta para el análisis de datos que provee insumos para la definición de políticas y el diálogo sobre políticas. En cada una de las zonas, es probable que los patrones y las causas de exclusión de la educación sean diferentes. También pueden ser útiles para caracterizar las comunidades y diferenciar unas de otras. El modelo (Figura 7 en el Capítulo 2) registra la participación por grado e identifica diferentes grupos de jóvenes en edad escolar que no logran mantener el acceso a la educación primaria o el ciclo básico. Cada una de estas zonas presentan características propias, y la propuesta es realizar recomendaciones desde el marco de prosperidad educativa para cada una de estas poblaciones donde las necesidades son particulares.

277. En el año 2017 fueron seleccionados y evaluados 5,100 estudiantes de 15 años matriculados en el nivel medio. La evaluación duró dos horas e incluyó preguntas relacionadas con lectura, matemática y ciencias. De la misma forma en el año 2018, se seleccionaron y evaluaron 1,654 jóvenes entre 14 y 16 años en la encuesta de jóvenes fuera de la escuela, la cual duró alrededor de 90 minutos, y evaluó lectura y matemática. Estas evaluaciones de los jóvenes de 15 años dentro de la escuela y fuera de ella son componentes de PISA para el Desarrollo (PISA-D), diseñado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El objetivo final de la encuesta de jóvenes fuera de la escuela es analizar las habilidades en materias esenciales para la vida real de los jóvenes que no se encuentran dentro del sistema educativo, o que lo están, pero no en el nivel medio donde les correspondería. Adicionalmente los jóvenes fuera de la escuela y la persona más cercana a este (padre, madre o encargado) completaron cuestionarios de contexto como parte del estudio.

278. En este capítulo se resaltan los hallazgos principales acerca del componente de jóvenes fuera de la escuela de PISA-D realizado en Guatemala. Estos resultados se utilizan para identificar algunas acciones para que el Gobierno y los responsables de políticas cuenten con un

insumo para la construcción de estrategias pertinentes encaminadas a solventar los problemas estructurales del sistema educativo de Guatemala. De esta forma, se brindan propuestas para resolver problemas relacionados con la equidad en el acceso y la calidad de la educación.

279. El informe de jóvenes fuera de la escuela proporciona información innovadora y valiosa sobre el entorno de los jóvenes de 15 años que están aún estudiando en la primaria o están fuera del sistema educativo. Este capítulo se centra principalmente en los hallazgos relacionados con el rendimiento y los logros educativos, así como con el bienestar y compromiso de los encuestados con la educación. Las propuestas buscan ser un aporte para la realización de políticas que logren cambios profundos dentro del sistema educativo. La información de PISA-D puede ser de gran utilidad para futuras investigaciones, tanto por la información obtenida como por la metodología utilizada para la recolección de los datos. Así también para las instituciones académicas, los tanques de pensamiento y las agencias del Gobierno, que además podrían obtener resultados elaborados acerca de la sensibilización o las injusticias sociales en Guatemala.

280. El resto de este capítulo se divide en dos partes. En la siguiente sección (6.1) se resumen los hallazgos clave de la encuesta PISA-D fuera de la escuela, con base en la información detallada y el análisis presentado en los capítulos anteriores de este informe. En la sección final (6.2) se presentan las implicaciones de política derivadas de estos hallazgos y opciones de política que pueden tener impactos a corto, mediano y largo plazo en la educación en Guatemala.

6.1 Resumen de resultados

281. En este apartado se presenta una visión general de los grandes hallazgos del estudio de los jóvenes de 15 años que están fuera de la escuela o se encuentran en primaria. Estos resultados se observan desde el modelo de prosperidad educativa como también desde los fundamentos para el éxito a los que han tenido acceso.

A. Logros educativos y zonas de exclusión

282. Los logros educativos hacen referencia a que los jóvenes de 15 años deben estar alcanzando el nivel educativo esperado. En el caso de Guatemala las personas de 15 años deberían estar cursando tercero básico. A partir de la evaluación de los jóvenes de 15 años en el nivel medio se observó que alrededor del 23 % se encuentra en ese grado, el 47 % de los jóvenes de 15 años está en algún grado del nivel medio y más del 52 % está aún en primaria o se encuentra fuera del sistema educativo.

283. Para observar la situación de los logros educativos de los jóvenes fuera de la escuela, se analizó la información a partir de las zonas de exclu-

sión de aquellos que se encuentran fuera, rezagados o tienen riesgo de quedar fuera del sistema educativo (Lewin, 2007). Esta categorización permite hacer una escala a partir de los logros educativos de los jóvenes fuera de la escuela, partiendo desde aquellos que nunca ingresaron y llegando con quienes se encuentran en el nivel medio, pero tienen un ausentismo alto que los hace estar en riesgo de abandonar la escuela.

- La **zona de exclusión 1** se caracteriza por ser el grupo de jóvenes que nunca ingresaron a la escuela primaria. En esta zona se encuentra casi el 7 % de los jóvenes y no tienen ningún año de escolaridad.
- La **zona de exclusión 2** son los jóvenes que ingresaron a la escuela primaria pero no la concluyeron y la abandonaron. Aquí está el 13 % de la población. Estos jóvenes tienen entre 1 y 5 años de escolaridad.
- En la **zona de exclusión 3** se encuentran los jóvenes que, a pesar de tener la edad para estar en secundaria, aún se encuentran estudiando en algún grado de primaria. El 10 % de la población vive esta situación. Los jóvenes de esta zona de exclusión también tienen entre 1 y 5 años de escolaridad.
- En la **zona de exclusión 4** aparecen aquellos jóvenes que lograron concluir la primaria, pero no continuaron estudiando en el ciclo básico. El 16 % de los jóvenes de 15 años se encuentra en esta situación. Estos jóvenes tienen 6 años de escolaridad.
- Los jóvenes que iniciaron el nivel medio, pero abandonaron sus estudios conforman la **zona de exclusión 5**; aquí se encuentra el 4 % de la población.
- La **zona de exclusión 6** está conformada por los jóvenes que, si bien están asistiendo al nivel medio, se están ausentando y por ello corren el riesgo de abandonar sus estudios. Estos jóvenes representan el 3 % de la población.

284. En conclusión, los logros educativos de la población de 15 años en Guatemala son: el 7 % no ingresó a la escuela, el 23 % no ha concluido la primaria; un 16 % solo concluyó la primaria; un 7 % estudió algún grado de nivel medio pero abandonó (o está por abandonarlo) y el 47 % restante está estudiando en nivel medio[11].

[11]La información del censo 2018 de Guatemala permite tener también una idea de estas zonas de exclusión. Este dato se construyó utilizando las preguntas: «Durante el ciclo escolar 2018 ¿asiste a un establecimiento educativo a estudiar?» y «Nivel y grado de estudio». Esto permitió identificar las zonas de exclusión 1, 2, 3, 4 y 5. La zona de exclusión 6 no fue posible identificarla ya que no se tiene información si se están ausentando de las clases, por lo que se encuentra incluida en el grupo que sí está asistiendo al nivel medio. La distribución en el censo fue: 5 % en la zona de exclusión 1; 16 % en la zona de exclusión 2; 14 % en la zona de exclusión 3; 21 % en la zona de exclusión 4; 6 % en la zona de exclusión 5 y un 38 % son los jóvenes que están estudiando en el nivel medio. Solo se utilizaron los datos válidos y se tiene un 23 % de los datos perdidos en la base del censo 2018 para las variables empleadas y al momento de la consulta aún no se han realizado los ajustes de la población no censada.

B. Desempeño de los jóvenes fuera de la escuela

285. El desempeño en Lectura de los jóvenes fuera de la escuela está por debajo del nivel mínimo (nivel 2), ya que más del 99 % se encuentra por debajo de este nivel. Los jóvenes fuera de la escuela se encuentran en su mayoría, un 39 %, en el nivel 1*c*[12], lo que implica que tienen la habilidad de comprender el significado literal de palabras y frases escritas dentro de textos muy cortos y sencillos sintácticamente, en contextos familiares.

286. El 67 % de los jóvenes de 15 años en el nivel medio (Ministerio de Educación, 2018) está alcanzando el nivel 1*a*[12] o más, mientras que el 42 % de los jóvenes fuera de la escuela alcanza el nivel 1*a* o más. El 19 % de los jóvenes fuera de la escuela se encuentran por debajo del nivel 1*c*, por lo que no logran identificar el significado literal de palabras en frases o textos muy cortos en contextos conocidos.

287. Con relación a las zonas de exclusión, se observa el porcentaje de jóvenes fuera de la escuela que alcanzan el nivel 1*b* o más. Se toma este nivel ya que los niveles superiores no permiten observar variación; en este nivel los jóvenes pueden comprender el significado literal de frases dentro de textos cortos y con poca información. Los resultados por zonas de exclusión de los porcentajes de jóvenes que alcanzaron el nivel 1*b* o más son:

- El 27 % de los jóvenes que nunca ingresaron a la escuela primaria (Zona de exclusión 1).
- El 22 % de los jóvenes que ingresaron a la escuela primaria pero no la concluyeron y la abandonaron (Zona de exclusión 2).
- El 41 % de los jóvenes que, a pesar de tener la edad para estar en secundaria, aún se encuentran estudiando en algún grado de primaria (Zona de exclusión 3).
- El 51 % de los jóvenes que lograron concluir la primaria, pero no continuaron estudiando en el ciclo básico (Zona de exclusión 4).
- El 79 % de los jóvenes que iniciaron el nivel medio, pero abandonaron sus estudios (zona de exclusión 5).
- El 70 % de los jóvenes que, si bien están asistiendo al nivel medio, se están ausentando y por ello corren el riesgo de abandonar sus estudios (zona de exclusión 6).

288. El cambio de los porcentajes de jóvenes que alcanzan el nivel 1*b* puede estar relacionado con los años de escolaridad obtenidos, también con el idioma que se habla en el hogar

[12] La escala de PISA se presenta en los siguientes niveles, ordenados de mayor a menor: nivel 8, nivel 7, nivel 6, nivel 5, nivel 4, nivel 3, nivel 2, nivel 1. El nivel 1 se subdividió en los niveles 1*a*, 1*b* y 1*c* y fueron desarrollados específicamente para PISA-D que se aplicó en países de ingreso medio bajo.

[13] En este nivel se logra comprender el significado literal de frases o textos cortos, identificar el tema principal o el propósito de quien escribe.

y el nivel socioeconómico de las familias de los jóvenes. Por ello es importante garantizar el acceso y la permanencia de la niñez en el sistema educativo desde los siete años en primero primaria, así como los programas de enseñanza en el idioma materno.

C. Desempeño en Matemática

289. Casi el 100 % de los jóvenes fuera de la escuela se encuentra por debajo del nivel 2 en Matemática. Comparando quienes están adentro del nivel medio se observan diferencias, el 36 % de los jóvenes en el nivel medio alcanzaron el nivel 1*a* o más (Ministerio de Educación, 2018) y quienes están fuera del nivel medio fue el 8 %.

290. Si bien los resultados en Matemática son muy bajos para los jóvenes dentro del nivel medio, lo son aún más bajos para quienes están fuera del nivel medio y las zonas de exclusión permiten observar dónde se encuentran los desempeños más bajos. Esto se observa por el porcentaje de jóvenes que alcanza el nivel 1*b* o más en Matemática:

- El 7 % de los jóvenes que nunca ingresaron a la escuela primaria (Zona de exclusión 1).
- El 4 % de los jóvenes que ingresaron a la escuela primaria pero no la concluyeron y la abandonaron (Zona de exclusión 2).
- El 10 % de los jóvenes que, a pesar de tener la edad para estar en secundaria, aún se encuentran estudiando en algún grado de primaria (Zona de exclusión 3).
- El 15 % de los jóvenes que lograron concluir la primaria, pero no continuaron estudiando en el ciclo básico (Zona de exclusión 4).
- El 48 % de los jóvenes que iniciaron el nivel medio, pero abandonaron sus estudios (zona de exclusión 5).
- El 36 % de los jóvenes que, si bien están asistiendo al nivel medio, se están ausentando y por ello corren el riesgo de abandonar sus estudios (zona de exclusión 6).

291. De la misma forma que en Lectura, a medida que aumentan los años de escolaridad en las zonas, también se observa un leve incremento en el porcentaje de jóvenes. Se identifica un salto importante en el hecho de haber ingresado al nivel medio.

D. Bienestar: salud y satisfacción con la vida

292. El bienestar en PISA-D está conformado por diferentes aspectos como el bienestar físico, el bienestar psicológico y el bienestar material (OCDE, 2017). En el caso del bienestar físico se tienen autorepor-

tes de los jóvenes de su salud como también de las enfermedades que sufrieron durante el año previo a la evaluación. En la dimensión psicológica se indagan aspectos como la satisfacción con la vida y depresión. El bienestar material hace referencia a los bienes y servicios a los que tienen acceso y disfrutan para satisfacer sus necesidades; estos en su mayoría están presentes en la familia y existen indicadores como recursos (bienes) presentes en el hogar o las condiciones de la vivienda.

293. Los autoreportes de satisfacción con la vida de los jóvenes fuera de la escuela revelan que un 6 % se siente «insatisfecho con la vida», un 14 % dijo sentirse «moderadamente satisfecho con la vida», un 19 % expresó sentirse «satisfecho» y un 61 % respondió sentirse «muy satisfecho con la vida». En comparación con los jóvenes de 15 años que se encuentran estudiando el nivel medio en Guatemala, reportaron: un 6 % se siente «insatisfecho con la vida», un 12 % dijo sentirse «moderadamente satisfecho con la vida», un 22 % expresó sentirse «satisfecho» y un 59 % respondió sentirse «muy satisfecho con la vida».

294. Entre los jóvenes de 15 años que asisten al nivel medio y los que no, se puede observar que no hay diferencias sobre la satisfacción con la vida. El hecho de estar o no en el nivel medio educativo no representa un sentimiento de mayor satisfacción, pero podría estar influyendo el contexto social de cada grupo.

295. Al analizarse por zonas de exclusión se observa que en la zona de exclusión 3, dos de cada tres jóvenes se encuentran muy satisfechos con la vida, siendo esta la zona donde se muestra una mayor satisfacción. Estos son jóvenes que aún asisten a la escuela, aunque no han concluido la primaria. En la zona de exclusión 2 es donde se observó un mayor reporte de jóvenes insatisfechos con la vida, cuyo porcentaje es del 9 %. Estos son jóvenes que ingresaron a la escuela primaria, pero la abandonaron sin concluir ese nivel.

296. Tanto a los jóvenes de 15 años fuera del nivel medio como los que están en él se les preguntó sobre aspectos que podrían dar indicios de depresión. De acuerdo con los resultados, los jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela no tienen diferencias.

297. El sentimiento de depresión se construyó a partir de una serie de preguntas que permitieron identificar que un 24 % de los jóvenes fuera de la escuela reportó algún indicio de depresión, así como el 25 % de los jóvenes de 15 años que estudian el nivel medio que reportó igualmente algún indicio de depresión. No se observa una diferencia entre quienes están dentro o fuera de la escuela.

298. Este sentimiento de depresión es mayor en los jóvenes de las zonas de exclusión 2 y 6 (30 % en ambos). Aquí están los jóvenes que abandonaron el nivel primario o asisten al nivel medio, pero tienen alto ausentismo. Por otro lado, en la zona

de exclusión 4 es donde los jóvenes manifestaron menor sentimiento de depresión (20 %). En este grupo están quienes concluyeron la primaria, pero no continuaron el nivel medio.

299. El autoreporte de salud de los jóvenes fuera de la escuela señala que el 66 % de ellos tiene una excelente salud, el 19 % indicó que su salud era muy buena, un 9 % dijo que su salud era buena y un 6 % señaló que su salud era regular o mala. En comparación con los jóvenes dentro de la escuela, estos reportaron lo siguiente: el 35 % que su salud era excelente, el 27 % que su salud era muy buena, el 25 % que su salud era buena y el 13 % que su salud era regular o mala.

300. Claramente se observa que los jóvenes de 15 años que se encuentran fuera del nivel medio reportan tener una mejor salud frente aquellos que están estudiando el nivel medio. Estos resultados pueden estar relacionados con los contextos escolares y sociales en los que se encuentran los jóvenes que pueden afectar su percepción de salud.

301. En la zona de exclusión 4, el 70 % de los jóvenes reportó tener una salud excelente, mientras que en la zona de exclusión 5 fue el 56 % quien afirmó gozar de una salud excelente. En la zona de exclusión 1 se observó el mayor porcentaje de autoreportes de mala salud, un 11 % de los jóvenes. Pero en todas las zonas de exclusión el porcentaje que reportó tener una salud excelente es mucho mayor al de los jóvenes dentro de la escuela.

E. Compromiso con la educación

302. El compromiso de los jóvenes con la educación es entendido como el interés y la motivación hacia las actividades educativas como la lectura (OCDE, 2002). La implicación, en este contexto, es entendida desde una perspectiva amplia como las actitudes del joven hacia la educación y su aprendizaje (Willms J. D., 2003). La implicación es un resultado de prosperidad clave ya que habilita la capacidad de aprender a aprender y la posibilidad de convertirse en alguien productivo para la sociedad.

> La implicación es un resultado de prosperidad clave ya que habilita la capacidad de aprender a aprender y la posibilidad de convertirse en alguien productivo para la sociedad.

303. Valorar que esforzarse en la escuela les ayudará a conseguir un buen trabajo es una idea presente tanto en los jóvenes fuera de la escuela (92 %) como en quienes están dentro (98 %). El 58 % de los jóvenes fuera de la escuela señaló que la escuela ha hecho muy poco para prepararlos para la vida adulta, pero a pesar de eso el 80 % de los jóvenes aceptó que la escuela no es una pérdida de tiempo.

304. La persona más próxima al joven también tiene valoraciones positivas sobre la educación; sin embargo, uno de cada tres indicó que la es-

cuela ignora las culturas e idiomas indígenas. También es de destacar que al igual que los jóvenes, uno de cada dos adultos más próximos al joven opina que la escuela hace muy poco para prepararlos para la vida adulta.

305. En conclusión, existe una valoración positiva hacia la educación y la escuela, lo que permite encontrar elementos que motivan el permanecer y continuar los estudios. Pero también se observa una crítica a la escuela porque se tiene la percepción que esta no prepara para la vida adulta y el hecho que ha dejado de lado las culturas indígenas y los idiomas nacionales.

Se observa una crítica a la escuela porque se tiene la percepción que esta no prepara para la vida adulta y el hecho que ha dejado de lado las culturas indígenas y los idiomas nacionales.

F. Entornos inclusivos

306. La escuela como entorno inclusivo implica que todos tienen acceso, el acceso implica que todos pueden tener éxito, entendiendo éxito no solo al aprendizaje sino también el desarrollo físico, emocional y social de la niñez y la adolescencia (OCDE, 2017). De acuerdo con la información recolectada en el año 2018, el sistema educativo no logró que un 7 % de los jóvenes de 15 años ingresara en su momento a la escuela primaria. Un alto porcentaje de quienes sí ingresaron a la escuela han quedado excluidos del aprendizaje, esto se evidencia con el porcentaje de repitencia en cualquier nivel reportado por los jóvenes de 15 años: el 36 % de los jóvenes de 15 años en el nivel medio (Ministerio de Educación, 2018) y el 50 % de los jóvenes de 15 años fuera de la escuela.

La escuela como entorno inclusivo implica que todos tienen acceso, el acceso implica que todos pueden tener éxito, entendiendo éxito no solo al aprendizaje sino también el desarrollo físico, emocional y social de la niñez y la adolescencia.

Un alto porcentaje de quienes sí ingresaron a la escuela han quedado excluidos del aprendizaje, esto se evidencia con el porcentaje de repitencia en cualquier nivel reportado por los jóvenes de 15 años: el 36 % de los jóvenes de 15 años en el nivel medio (Ministerio de Educación, 2018) y el 50 % de los jóvenes de 15 años fuera de la escuela.

307. En la zona de exclusión 3 es donde existe un mayor porcentaje de repitencia; aquí se encuentran los jóvenes de 15 años que aún están estudiando en el nivel primario. En esta zona de exclusión, el 83 % repitió primero, segundo o tercero primaria. En la zona donde se observó una menor repitencia fue en la zona de exclusión 5, donde se encuentran los jóvenes que ingresaron al nivel medio pero lo abandonaron sin con-

cluirlo, en ella el 25 % reportó haber repetido alguno de los primeros tres grados de la primaria.

308. Estos altos porcentajes de repitencia evidencian que una gran parte de la población estudiantil se enfrenta a un problema de no aprendizaje, que podría ser atendido con otras opciones a la repitencia. El problema no es propio de los estudiantes, sino que el sistema está fallando en lograr que todos, o la gran mayoría, estén alcanzando los aprendizajes necesarios para avanzar en los grados.

> Estos altos porcentajes de repitencia evidencian que una gran parte de la población estudiantil se enfrenta a un problema de no aprendizaje, que podría ser atendido con otras opciones a la repitencia.

309. Los jóvenes que están fuera de la escuela provienen de familias que tienen, en promedio, menos recursos que aquellos que se encuentran estudiando el nivel medio. En el indicador ESCS de PISA, quienes están fuera de la escuela tienen en promedio -2.22 desviaciones estándar frente a los jóvenes que están en el nivel medio, ellos tienen en promedio -1.29 desviaciones estándar (ver Figura 30). Esto permite concluir que los jóvenes cuyas familias tienen menos recursos, tienen más probabilidad de no estar asistiendo a la escuela. Incluso, en los jóvenes dentro del nivel medio (Ministerio de Educación, 2018) se observó que quienes venían del cuartil del ESCS más bajo, repetían más (42 %) frente a los jóvenes del cuartil más alto (31 %). Es necesario tener claro que una escuela inclusiva buscará anular los efectos de origen para que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

> Es necesario tener claro que una escuela inclusiva buscará anular los efectos de origen para que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

310. Existen algunas acciones que buscan garantizar la asistencia de los infantes a la escuela, pero estos son programas que no están llegando a toda la población que los necesita. A partir de la información proporcionada por la persona más próxima al joven se encontró que el 34 % de los jóvenes recibió el beneficio de la gratuidad de la educación. También informaron que el 69 % de los hombres dejó de estudiar por falta de dinero y el 76 % de las mujeres por el mismo motivo.

311. De la información dada por los jóvenes de 15 años fuera de la escuela se encontró que uno de cada tres señaló estar de acuerdo con la afirmación que los docentes se preocupan menos por las niñas que por los niños. De la misma forma uno de cada dos dijo que los docentes tratan a los estudiantes de manera diferente, según su origen cultural. Este trato diferenciado puede tener consecuencias en el aprendizaje y cues-

tiona la posibilidad de asistir a una escuela inclusiva. Es importante recordar que en Guatemala hay factores estructurales que hacen que se privilegie a los hombres sobre las mujeres en educación, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos y la inversión en regiones indígenas es menor a la presente en regiones no indígenas (PNUD, 2012).

Es importante recordar que en Guatemala hay factores estructurales que hacen que se privilegie a los hombres sobre las mujeres en educación, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos y la inversión en regiones indígenas es menor a la presente en regiones no indígenas.

G. Apoyo familiar y comunitario

312. El apoyo familiar y comunitario varían significativamente entre países, esto debido a las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se encuentran, como las hay entre las áreas rurales y urbanas. En este componente se indagó sobre el tiempo de comunicación que tienen los jóvenes con sus padres, también sobre el capital cultural de los padres y el apoyo recibido en diferentes momentos de la vida (OCDE, 2017).

313. Con relación a la escolaridad de los padres de los jóvenes fuera de la escuela, se encontró que la mamá del 63 % no alcanzó algún nivel educativo, las madres del 28 % concluyeron la primaria, la del 6 % terminó el ciclo básico y el 3 % el diversificado. En el caso de los padres se encontró que los papás del 50 % de los jóvenes no completaron algún nivel educativo, el 35 % completó la primaria, casi el 10 % completó el ciclo básico y 5 % el diversificado.

314. 24. La escolaridad de los padres de los jóvenes dentro de la escuela, fue en el caso de la madre: el 16 % no tiene algún nivel educativo, el 22 % completó como máximo la primaria; el 29 % terminó el ciclo básico; las mamás del 18 % concluyeron el nivel medio y el 15 % restante tiene estudios universitarios. En el caso de los padres: el 20 % tiene padres que realizaron estudios universitarios; el 20 % concluyó el diversificado; el 25 % finalizó el ciclo básico; los padres del 23 % terminaron la primaria y el restante 12 % no concluyó algún nivel educativo.

315. En conclusión, se observa que los jóvenes de 15 años que están en el nivel medio provienen de familias que tienen una mayor educación acreditada, la cual forma parte del capital cultural. Los niveles educativos de la población están relacionados con el capital económico, por lo que coincide con el hecho de que los jóvenes de 15 años en nivel medio provienen de familias con más recursos. El apoyo de las familias a los jóvenes en el desarrollo de sus aprendizajes puede ser de mayor calidad en la medida que el capital cultural de los padres es mayor.

316. También se observó que a mayor escolaridad de las madres, los jóvenes fuera de la escuela tienen un mejor desempeño en Lectura. Aquellos cuya madre no alcanzó algún nivel educativo, el 48 % alcanzó el nivel 1*b* o más en Lectura. En el grupo de los jóvenes con madres que concluyeron la primaria es el 64 % de los jóvenes quienes alcanzan el nivel 1*b* o más en Lectura. Finalmente, en el grupo donde las madres concluyeron el nivel medio o más, hay un 69 % de jóvenes que alcanza el nivel 1*b* o más en Lectura.

317. A partir del índice de apoyo familiar se encontró que en las zonas de exclusión 1, 2 y 4 es donde existe menor apoyo familiar relacionado con el desarrollo de su aprendizaje y coincide con las zonas de exclusión donde las familias tienen menos recursos. Las zonas de exclusión 3, 5 y 6 son aquellas en donde se observa un mayor apoyo familiar y se concentran las familias con más recursos de toda la muestra.

318. Otro elemento importante dentro del apoyo familiar es el tiempo que se destina por parte de los padres a los hijos. De nada sirve la escolaridad de los padres si no existe un tiempo de interacción de los padres con los hijos donde se transmita ese recurso (Coleman, 2001). El 57 % de los jóvenes de 15 años dentro de la escuela reportó que comparten el tiempo del almuerzo o la cena con sus padres o alguien de su familia varias veces a la semana (Ministerio de Educación, 2018). En el caso de los jóvenes fuera de la escuela fue el 59 %. El 39 % de los jóvenes dentro de la escuela indicó que sus padres o algún familiar destinaba tiempo para hablar con él varias veces a la semana (Ministerio de Educación, 2018); esto fue reportado por el 43 % de los jóvenes fuera de la escuela. Compartir tiempo con los jóvenes se distribuye de manera muy semejante entre los jóvenes dentro y fuera de la escuela, aunque es un poco mayor en los jóvenes fuera de la escuela.

De nada sirve la escolaridad de los padres si no existe un tiempo de interacción de los padres con los hijos donde se transmita ese recurso.

319. Finalmente está el apoyo que los adultos han dado a los jóvenes fuera de la escuela en diferentes momentos de su vida[14] . Esto es de interés especial ya que los resultados de prosperidad educativa de los jóvenes de 15 años están influidos por las condiciones dadas durante las fases del desarrollo, que inician desde antes de su nacimiento y ayudan a su bienestar. Las fases que considera el estudio de PISA-D son: (a) el período prenatal; (b) el desarrollo temprano desde el nacimiento a los dos años; (c) previo a la primaria; (d) primaria inferior; (e) primaria superior y secundaria básica y, (f) secundaria superior (Willms D. , 2015).

320. En el período prenatal se indagó si la madre había tenido algún padecimiento durante el embarazo. La anemia fue el padecimiento más re-

[14]Este aspecto no se indagó con los jóvenes de 15 años en el nivel medio, pero sería valioso tomarlo en cuenta en las evaluaciones nacionales, ya que los efectos familiares son muy importantes, especialmente en las sociedades más desiguales.

portado (8 % de los casos), seguido por la hipertensión (4 % de los casos) y la desnutrición (3 % de los casos)[15]. En el período prenatal, los resultados de prosperidad son embarazos y partos sanos. Uno de los resultados de prosperidad durante esta fase es que el 14 % sufrió de bajo peso al nacer.

Los resultados de prosperidad educativa de los jóvenes de 15 años están influidos por las condiciones dadas durante las fases del desarrollo, que inician desde antes de su nacimiento y ayudan a su bienestar.

En el período prenatal, los resultados de prosperidad son embarazos y partos sanos. Uno de los resultados de prosperidad durante esta fase es que el 14 % sufrió de bajo peso al nacer.

321. En el desarrollo temprano se encontró que el 19 % sufrió hambre y el 95 % de los jóvenes se alimentaron en esta fase con leche materna. El resultado de prosperidad en el desarrollo temprano son: el idioma materno, el desarrollo cognitivo y físico.

322. En la fase previa a la escuela primaria, se consultó si el joven recibió educación inicial. Como por ejemplo el proyecto de atención integral al niño y la niña de 0 a 6 años, hogares comunitarios o centros de atención de desarrollo infantil. Los jóvenes reportaron en un 74 % que no la recibieron, un 15 % que la recibió por un año o menos. El porcentaje restante señaló que lo había recibido por un año o más.

323. Al consultar si el joven fuera de la escuela asistió a la preprimaria un 30 % dijo que no había asistido, el 37 % que había asistido por un año o menos y el 33 % que había asistido por más de un año. En el caso de quienes sí asisten al nivel medio se encontró que el 15 % no asistió a la preprimaria, el 34 % sí asistió por un año o menos, y el 51 % asistió por un año o más. Si bien estos datos encajan en los recursos invertidos en los jóvenes, permite observar el apoyo presente en el contexto local o comunitario.

324. Finalmente, los datos sobre las prácticas familiares con los jóvenes fuera de la escuela previo a la primaria permiten observar que la mayoría de los adultos más próximos al joven reportó que no realizaron actividades lúdicas que permitieran prepararlos para la lectura. Un ejemplo es que el 71 % dijo que nunca o casi nunca había realizado juegos de palabras con los jóvenes o el 60 % reportó que nunca o casi nunca había identificado sonidos o letras. Estas prácticas podrían estar relacionadas con los recursos, con el nivel educativo del padre o madre y también con las orientaciones que el sistema educativo puede estar dando para la crianza de los infantes.

[15]Si se estima la cantidad de casos de estos porcentajes serían: anemia alrededor de 44,908 casos, hipertensión alrededor de 21,772 casos y desnutrición 17,500 casos.

325. Los resultados de prosperidad educativa son limitados en los jóvenes fuera de la escuela, específicamente los resultados de los logros educativos y el desempeño. Lo que se observó es que estos resultados de prosperidad están muy relacionados con variables como la escolaridad de los padres y recursos en la familia. Algunas acciones que realizan las y que fueron tomadas para determinar el apoyo de estos, se observan como una práctica estructurada en los diferentes grupos, tanto en quienes están dentro como fuera de la escuela.

6.2 Recomendaciones

326. En el marco del derecho a la educación se establece que la educación genere condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Tomasevski, 2004). Por asequible se considera que la educación gratuita y obligatoria esté al alcance de la niñez y juventud. Por tal razón es necesario que estén disponibles suficientes instituciones y programas educativos dentro de una jurisdicción.

327. A partir de los resultados del estudio, se proponen los siguientes insumos para la definición de política educativa. Las siguientes recomendaciones se originan de la necesidad de abordar la problemática del bajo desempeño y la deserción de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema, entre otros. Estas se organizaron por temas e incluyen algunas estrategias que se han implementado en otros países y otras que podrían implementarse en el país.

328. Con el propósito de presentar posibles soluciones a los desafíos e información que el estudio ha evidenciado. A continuación se presentan recomendaciones organizadas por: a) incentivos vinculados a garantizar la asistencia escolar, b) eliminar la barrera de los costos directos e indirectos de acceso a la educación, c) hacer que las escuelas sean más inclusivas, d) proporcionar oportunidades educativas a quienes nunca tuvieron acceso a la escuela primaria o quienes sufrieron la deserción escolar, e) mejorar y ampliar la infraestructura escolar, f) mejorar la calidad de educación superando la repitencia escolar, g) fortalecer el apoyo familiar y comunitario/municipal para la escolarización y h) el incremento de los recursos destinados para la educación obligatoria.

a. **Otorgar incentivos a las familias/estudiantes vinculados a la asistencia escolar.** El apoyo familiar es fundamental para que la niñez asista a la escuela. Los datos demuestran que los jóvenes que vienen de familias con menos recursos y que reportaron menos apoyo familiar se encuentra en: las zonas de exclusión 1, donde se encuentran quienes nunca ingresaron a la escuela primaria; la zona de exclusión 2, donde se encuentran aquellos que ingresaron a la escuela primaria y la dejaron

sin concluirla; y la zona de exclusión 4, donde se encuentran quienes concluyeron la primaria y no lograron ingresar al ciclo básico. Existe la posibilidad que las familias de bajos recursos dependan del trabajo de cada miembro de la familia para cubrir sus necesidades básicas, por lo que vincular la asistencia a la escuela a un subsidio monetario puede reducir el porcentaje de estudiantes que nunca ingresan a la misma o aquellos que ingresaron y abandonaron sus estudios sin concluir el nivel educativo.

Existen experiencias en otros países de políticas de transferencias monetarias que pueden orientar las acciones en Guatemala como la Bolsa Familiar aplicada en Brasil desde el año 2003 (OCDE, 2015). La evidencia generada por el gobierno de Brasil indica que estos programas han sacado a muchas familias de la pobreza extrema, han aumentado el interés en la educación de los niños y alentado la inscripción, particularmente en las áreas donde se encuentran mayores desigualdades.

Las familias que se benefician del programa tienen tasas de matrícula estudiantil más altas (en 4.4 puntos porcentuales) que aquellas que no reciben el estipendio. Los estudiantes de secundaria que se benefician del programa también tienen tasas de deserción más bajas (7.2 %) que los que no lo hacen (14.3 %), según los resultados del censo de 2012 de Brasil (OCDE, 2015).

En Colombia también existen experiencias con buenos resultados en la mejora del acceso y la calidad de la educación (OCDE, 2016). Desde mediados de la década de 1990, se impulsaron los programas de transferencia de efectivo, como Familias en Acción, campañas públicas (Ni uno menos) e inversión directa (Programa de Ampliación de la Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, PACES). Estas aumentaron la matrícula estudiantil y redujeron las tasas de deserción.

Para asegurar que la niñez inicie primero primaria a la edad esperada, se propone que los programas de transferencias contemplen este aspecto como requisito, esperando con ello eliminar uno de los factores que podría estar provocando la sobreedad en la primaria. Esto debe acompañarse con campañas de información y la interacción de los docentes con la comunidad puede hacer esto efectivo.

Generación de incentivos en el ciclo básico para lograr la permanencia de los jóvenes, como becas o transferencias a las familias para que estas promuevan la asistencia y avance de los

jóvenes en el trayecto educativo. Estas acciones pueden tener como consecuencias que baje la necesidad de tener un trabajo remunerado y puedan dedicarse exclusivamente al estudio. Estos programas pueden priorizar a la población indígena, a quienes están en el área rural, a personas con discapacidad o a mujeres. Una política que puede orientar las acciones en Guatemala es el Programa Nacional de Becas de México, dirigido a estudiantes desfavorecidos. Durante 2016 y 2017, el programa atendió a aproximadamente el 30 % de los estudiantes en las escuelas públicas (OECD, 2018).

Los incentivos tienen efectos en la permanencia de los estudiantes en la escuela. En Guatemala, un alto porcentaje de los estudiantes abandona la escuela sin concluir la educación obligatoria. Esta situación compromete el potencial del desarrollo humano del país. Para lograr la continuidad de los jóvenes en la educación se impulsó en Guatemala la Estrategia Nacional para la Transición Exitosa (ENTRE). El objetivo era reducir la tasa de abandono escolar, especialmente entre quienes concluyen sexto primaria y no continúan en el ciclo básico. La estrategia se basó en intervenciones de bajo costo en las que se entregaron recomendaciones prácticas a los centros educativos para abordar las barreras que no permiten la permanencia o continuidad de la trayectoria educativa de los estudiantes. Dadas la característica de la intervención se aplicó únicamente en municipios donde existían espacios educativos en el ciclo básico. La evaluación de impacto realizada a la estrategia demostró la disminución significativa en las tasas de abandono. Este tipo de acciones pueden combinarse con otras como la de la entrega de incentivos y garantizar con ello la permanencia, así como la ampliación de espacios educativos.

b. **Eliminar los costos de la educación.** los costos de la escolarización son un factor importante para los infantes fuera de la escuela, especialmente en quienes provienen de las familias más desfavorecidas. Por lo tanto, el Gobierno debería cumplir su política de educación gratuita y eliminar los costos asociados, especialmente para quienes provienen de las familias más desfavorecidas. Para ello Guatemala cuenta con la política de gratuidad de la educación, sin embargo, es necesario acciones de supervisión y monitoreo que garanticen que todas las escuelas cumplan con el principio de gratuidad. Asimismo, realizar campañas informativas para que los padres de familia conozcan la forma en que el Gobierno, a través del Ministerio de Educación, brinda el servicio educativo de forma gratuita y puedan denunciar cobros que no correspondan. Es necesario eliminar los cobros en las escuelas públicas para que las familias con me-

nos recursos puedan asistir, así como garantizar la entrega de libros de texto y materiales educativos de forma gratuita para que puedan realizar las diferentes tareas (ver Figura 52).

Con el propósito de cerrar brechas de logro, en Inglaterra, se creó un programa educativo que proporciona fondos escolares adicionales que apoyan a estudiantes desfavorecidos. El fondo se destina al establecimiento y este es quien decide cómo utilizar el financiamiento. Este programa tuvo éxito en cerrar la brecha entre estudiantes desfavorecidos y no desfavorecidos en todo el Reino Unido (OECD, 2018).

Políticas como el libro de texto gratuito contribuyen a minimizar los costos de la educación a las familias, también permiten tener una educación más estructurada y que responde a lineamientos nacionales. Un ejemplo es la política de México, que desde el año 1959 el estado edita y distribuye libros de texto y cuadernos de ejercicios para todo el estudiantado de la educación elemental (Anzures, 2011).

En Guatemala es necesario fortalecer el monitoreo y la supervisión de la política de gratuidad, asegurando que las familias no deban incurrir en pagos porque los hijos asistan a la escuela. También es necesario incrementar la responsabilidad de la educación escolar gratuita, esto se logra informando a los padres sobre sus derechos y los de la población en edad escolar. Otra acción necesaria es, siguiendo el ejemplo de México, mejorar la entrega de libros de texto gratuitos y otros materiales educativos a todos los estudiantes de todas las escuelas y de todos los niveles. Finalmente, a partir de la experiencia inglesa, tener un programa que proporcione fondos escolares adicionales a los centros educativos que están atendiendo las poblaciones más desfavorecidas, específicamente aquellas que se encuentran en las áreas con alta prevalencia de la pobreza, población que atiende a poblaciones cuyo idioma materno no es el español y los centros educativos en las áreas rurales del país.

c. **Hacer inclusiva la escuela.** El 77 % de los jóvenes fuera de la escuela señaló que asistirían a la escuela si hubiera un centro educativo con más disposición a aceptar las diferencias de los jóvenes. Así mismo, el 49 % de los jóvenes reportó que los docentes tratan a los estudiantes de manera diferente, según su origen cultural. Existen en Guatemala escuelas que no ofrecen entornos de aprendizaje inclusivos y acogedores, y esto es una barrera para la participación de la niñez del país, especialmente aquellas que atienden a los más desfavorecidos. Por lo tanto, Guatemala debe implementar una política de escue-

las inclusivas como parte de sus esfuerzos para universalizar la escolarización en el país. La inclusión es un proceso de gestión y respuestas a las diversas necesidades de la niñez y juventud, buscando abrir la participación en la escuela a las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la escuela (UNESCO, 2005). Las escuelas que promueven la inclusión son espacios educativos donde todos los estudiantes pueden tener éxito, independientemente del género, etnia, religión, clase social, discapacidad, etc. (Willms J. , 2009). En Guatemala, por ser un país de ingreso medio, ofrecer entornos inclusivos es fundamental para la prosperidad educativa. Esto incluye brindar condiciones en donde las oportunidades de aprender, de participar en la vida social de la escuela y de sentirse aceptados por sus compañeros y docentes, sea posible para la niñez y juventud con discapacidades, grupos indígenas y niñas que tengan las mismas oportunidades de aprendizaje (OCDE, 2017).

> La inclusión es un proceso de gestión y respuestas a las diversas necesidades de la niñez y juventud, buscando abrir la participación en la escuela a las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la escuela (UNESCO, 2005)

> En Guatemala, por ser un país de ingreso medio, ofrecer entornos inclusivos es fundamental para la prosperidad educativa. Esto incluye brindar condiciones en donde las oportunidades de aprender, de participar en la vida social de la escuela y de sentirse aceptados por sus compañeros y docentes, sea posible para la niñez y juventud con discapacidades, grupos indígenas y niñas que tengan las mismas oportunidades de aprendizaje (OCDE, 2017)

Es necesario que la formación inicial docente fortalezca las experiencias de aprendizaje enfocadas a la inclusión, tanto en la diversidad étnica presente en Guatemala, como también en aspectos de equidad de género, necesidades educativas especiales en poblaciones específicas y en el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Incluso, se requiere de la formación de docentes especializados para atender estas poblaciones y que estos especialistas se encuentren presentes dentro de los centros educativos que atienden a estas poblaciones.

Los contenidos y habilidades para trabajar la inclusión deben estar presentes en los programas de actualización y de formación continua del profesorado en servicio. Estos procesos de formación deben responder

a los temas de inclusión del Currículo Nacional Base, los cuales deben de estar presentes en los diferentes recursos educativos y que respondan a los contextos.

Además, es necesario establecer mecanismos de monitoreo y control para garantizar el desarrollo de los temas de inclusión presentes en el Currículo Nacional Base, tanto en los libros de texto, como en las guías educativas y en el desarrollo de la instrucción en el aula.

En varios países existen leyes o normativas para fomentar y fortalecer la inclusión. Tal es el caso de Brasil en donde se crearon leyes para que, en todos los niveles educativos, se incluyan en aulas regulares a los estudiantes con discapacidades (OCDE, 2015). Otro de los esfuerzos para desarrollar una educación inclusiva es el ejemplo de Finlandia, el cual busca: promover el bienestar de niños y jóvenes, prevenir la exclusión y reducir el número de jóvenes que no tienen trabajo y no están en la escuela (OECD, 2018). Rumanía es otro ejemplo que hace énfasis en reforzar el derecho a la educación de las niñas gitanas; promoviendo las relaciones entre padres y escuela y también sensibilizando a los maestros sobre la dinámica de género, con el objetivo de eliminar prejuicios y estereotipos (Commision, 2008). Estos programas han ayudado a reducir las brechas entre poblaciones minoritarias y mayoritarias.

En Guatemala es necesario revisar la legislación existente, la misma ley de educación señala modalidades educativas que contemplan la educación especial y la educación bilingüe, para la población cuyo idioma materno no es el español. Estos aspectos se han materializado tímidamente en el sistema educativo, por ello es necesario realizar acciones para que las escuelas sean más inclusivas.

El desarrollo de entornos de aprendizaje inclusivos requiere que las escuelas cuenten con más recursos. Demandan que estos sean específicos, por ejemplo docentes y recursos educativos especializados para atender las diferencias. También es necesario fortalecer el monitoreo de la inclusión en las escuelas, retomar los elementos de inclusión presentes en el Currículo Nacional Base, y tener libros de texto y materiales educativos que respondan a las diferentes necesidades.

d. Programas educativos alternativos. Los jóvenes de 15 años que no están en el nivel medio representa el 50 % de la población, y un 7 % no ingresó a la escuela primaria. Esta población que ha quedado excluida del proceso educativo requiere opciones educativas que le permitan desarrollar las habilidades mínimas necesarias para vivir en sociedad. El 76 % de los jóvenes fuera de la escuela señaló que

retomarían su educación, si esta les ayuda a mejorar sus habilidades lectoras.

En Guatemala el Sistema Educativo Nacional se conforma por dos subsistemas: el subsistema escolar y el extraescolar o paralelo16. A partir del año 2019 el Ministerio de Educación, en atención a la población de sistema extraescolar y considerando la importancia que tiene para el país, creo el Vicedespacho de Educación Extraescolar y Alternativa. Esto evidencia el interés y esfuerzo por el desarrollo de programas extraescolares, ya que la cobertura de estos programas está alrededor del 0.5 % de la población (MINEDUC, 2020)17 y se espera un incremento. Estos programas atienden a personas que superan la edad esperada para el nivel educativo que deben estudiar, pero estos deben de ampliarse y tener claro un perfil de las habilidades mínimas que se espera alcanzar. Un ejemplo es descriptor del nivel 2 de Lectura de PISA, el cual es asumido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como la meta de aprendizaje mínimo que los estudiantes deben lograr al finalizar la educación obligatoria para el 2030. (MINEDUC, 2020)

Los programas alternativos en Guatemala no deben ser adaptaciones del sistema escolarizado. Deben ser definidos a partir de la población y generar sus propios estándares, buscando que quienes participan en ellos alcancen, por lo menos, el nivel 2 de Lectura. Estos programas alternativos requieren definiciones propias:

- Un currículo que parte de las características de la población a quien está dirigida, la población objetivo debe ser definida a partir de información empírica que permite conocer las necesidades personales, familiares y sociales.
- Quienes desarrollen los programas formativos tengan una formación adecuada para atender a la población objetivo y las habilidades para la implementación del currículo en diferentes contextos previstos.
- Proporcionar los recursos materiales y didácticos que permitan el desarrollo de los aprendizajes en los contextos.

Dentro de los programas extraescolares deben contemplarse programas vocacionales o que tengan énfasis en educación para el trabajo. Un ejemplo es el esfuerzo en México donde se ha fortalecido el sistema de capacitación dual, en el año 2014. La Secretaria de Educación Pública (SEP) aumentó la oferta de programas de capacitación y vocacionales. El esfuerzo buscó

[16]Artículo 6 del Decreto Legislativo 12-91 de la Ley de Educación Nacional.
[17]En el año 2019 se evaluaron 213,386 estudiantes de tercero básico; de ellos únicamente 1,059 eran estudiantes de los Centros Educativos Extraescolares (CEEX).

facilitar la inmersión de los estudiantes en el mercado laboral y el desarrollo de habilidades requeridas por los sectores productivos (OECD, 2018).

En Guatemala existe experiencia de formación laboral en el subsistema escolar y extraescolar, pero la oferta es mínima por lo que la recomendación se enfoca en ampliar estos programas a diferentes regiones del país. Además, es preciso que la oferta del programa responda al mercado laboral, por lo que es necesario tener vínculos como el Sistema Nacional de Formación Laboral (SINAFOL).

e. **Mejorar la infraestructura educativa.** Los resultados de la evaluación de jóvenes dentro de la escuela permitieron observar que la infraestructura de los establecimientos no es la adecuada, tanto en el área urbana como en el área rural. Asimismo, que los estudiantes que provienen de familias con mejor situación económica, asisten a establecimientos que disponen de mejores recursos materiales y didácticos (Ministerio de Educación, 2018). Al desarrollar acciones que buscan que toda la población en edad escolar asista a la escuela, se tendrá una mayor demanda de la infraestructura y de recursos educativos, por esta razón es necesario contemplar mejorar la infraestructura de los establecimientos educativos de primaria y nivel medio.

En primaria es necesario mejorar la infraestructura de las escuelas existentes, asegurar servicios básicos, ofrecer salones y mobiliario adecuado para cada uno de los grados. Especialmente en aquellas escuelas unitarias[18] o multigrado[19] con el objetivo de fortalecerlas y cumplir el propósito de la enseñanza y el aprendizaje. Esto permitirá disminuir el abandono escolar y aumentar el aprendizaje y los logros educativos de la población.

En el ciclo básico es imperiosa la creación de establecimientos educativos en las áreas rurales, replicando las condiciones de centros educativos experimentales (PEMEN I y II) y que estén vinculados a dos o tres escuelas primarias para garantizar que los estudiantes que concluyan la primaria continúen en el ciclo básico. Esto permitirá disminuir la población que no continúa estudiando el ciclo básico luego de finalizar el nivel primario.

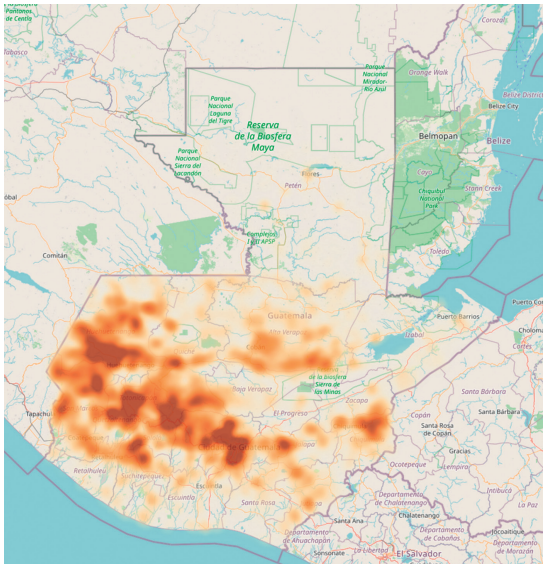
El sistema de información del Ministerio de Educación de Guatemala permite identificar dónde existe población en edad escolar que no cuenta con espacios educativos para asistir (ver Figura 53). En estas áreas es posible ubicar los nuevos establecimientos y vincularlos a escuelas del nivel primario.

Dado que los establecimientos de nivel primario suelen estar más accesibles a la población

[18]Aquellas escuelas donde solo hay un profesor, por lo que imparte todos los grados de primaria y asume las funciones de director.
[19]Aquellas escuelas donde hay menos de seis docentes, por lo que hay docentes que deben trabajar con alumnos de dos o más grados o dar clases a un grado o más y también asumir la función de director.

estudiantil, se propone generar mecanismos de transporte escolar gratuito de estos establecimientos a los institutos del ciclo básico. Con ello se espera facilitar a los estudiantes asistir al establecimiento con la misma regularidad que lo hacía al establecimiento del nivel primario. Esto se puede lograr vinculando a las comunidades y trasladando recursos a los centros educativos para que puedan costear estos servicios.

Figura 53. Mapa de la población en edad escolar para el ciclo básico que no cuenta con espacios educativos disponibles



Fuente: (Family Health International (FHI 360), 2020)

Otra política que podría ser insumo para Guatemala es la experiencia de Brasil en donde, como parte del Plan Nacional, se incluyó el cálculo y el seguimiento de los indicadores de gasto del personal docente y otro personal educativo, infraestructura, necesidades de material docente y escolar, alimentación y transporte escolar. Este se implementa progresivamente según la demanda y permite identificar las necesidades y orientar mejor el gasto de los recursos públicos (OCDE, 2015).

Es necesario tener la información del estado de los centros educativos de primaria y del ciclo básico, que permitirá tener claridad de los espacios educativos existentes y el estado de los edificios escolares para esos espacios. Esto permitirá definir los recursos necesarios para mejorar las condiciones físicas de los establecimientos educativos, tomando en cuenta que tengan infraestructura y recursos mínimos para que los edificios escolares puedan recibir a diferentes poblaciones y que la infraestructura existente no sea una barrera que limite el acceso.

f. Desarrollar intervenciones tempranas ante la falta de aprendizaje. El alto porcentaje de jóvenes de 15 años que repiten grados es una manifestación de falta de aprendizaje. El 36 % de quienes están en el nivel medio y el 50 % de quienes están fuera de la escuela, han repetido grados. El abandono está relacionado con la falta de aprendizaje, principalmente porque la brecha se incrementa en la medida que los estudiantes avanzan en su trayecto educativo y esta no es atendida.

Una forma de garantizar la disminución de la repitencia de grados es dar cumplimiento al proceso estipulado en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Acuerdo Ministerial No.1171-2010, Capítulo 6: Proceso de mejoramiento de los aprendizajes). El proceso consiste en que los docentes apliquen o desarrollen actividades de aprendizaje y evaluación continua en función de mejorar el nivel de logro de los aprendizajes. Es necesario promover este proceso y no la repitencia, fortaleciendo el aprendizaje del estudiante y garantizando con ello que pueda avanzar al siguiente grado con las competencias esperadas.

Mejorar la calidad de la enseñanza permite aumentar el aprendizaje; en ese sentido es necesario una priorización de los contenidos presentes en el Currículo Nacional Base en función del estudiante «promedio» del país y respondiendo a los niveles mínimos esperados en los ODS. En esta línea se requiere el fortalecimiento de los docentes a partir de capacitaciones donde se les trasladen herramientas que les permitan desarrollar, de una manera más efectiva, la enseñanza de los aprendizajes priorizados.

g. **Fortalecer el apoyo familiar y comunitario para la escolarización.** En la medida que la gestión escolar logra que el centro educativo se vincule con los padres de familia y los estudiantes, puede generar las condiciones para que los jóvenes permanezcan en el proceso educativo y concluyan, por lo menos, tercero básico.

   Los datos recolectados por PISA-D en Guatemala permiten observar que existe una relación entre el apoyo familiar y la ubicación en las zonas de exclusión. Donde se observa menos apoyo familiar es en los jóvenes que se encuentran en las zonas de exclusión 1, 2 y 4. Esto también está relacionado con la carencia de recursos, ya que en estas tres zonas se observan los mayores porcentajes de familias con menos recursos. Se puede concluir que recursos, apoyo familiar y logros educativos están vinculados.

   El apoyo familiar también repercute en el desempeño académico de los jóvenes. Al comparar a los jóvenes con un mayor apoyo familiar con aquellos que lo tienen en menor medida, se puede observar la diferencia en el desempeño de ambos grupos (ver Figura 51).

   Fortalecer el apoyo familiar es necesario; sin embargo, para ello se requiere que las familias tengan acceso a recursos

que les permita orientar a los jóvenes hacia la educación. Específicamente el ingreso y permanencia en la escuela.

Ampliar la cobertura e inversión de los programas de educación inicial, como por ejemplo Acompáñame a Crecer, el proyecto de atención integral al niño y la niña de 0 a 6 años, hogares comunitarios o centros de atención de desarrollo infantil. Estos programas deben desarrollarse a nivel comunitario y vincularlos con las familias. Esto permite garantizar el desarrollo de la niñez y que cuente con las condiciones necesarias para el proceso educativo.

h. **Aumentar los recursos en educación**. En Guatemala, uno de cada dos jóvenes de 15 años no se encuentra en el nivel medio, y el gasto acumulado por estudiante hasta el ciclo básico es de USD 6,104. Este gasto es menos del 10 % del gasto acumulado promedio de los países de la OCDE (USD 90,293) y es menos de la cuarta parte (24 %) del gasto acumulado promedio por estudiante de los países de Latinoamérica que participaron en PISA 2015 y PISA-D (USD 26,633). Esto revela que el presupuesto destinado a educación en Guatemala es insuficiente para garantizar el acceso a la totalidad de la juventud de 15 años. Esta diferencia es evidente en países próximos como Honduras (USD 9,650) y Costa Rica (USD 46,531).

El gasto por estudiante debe ser incrementado, a la vez que se hace necesario aumentar los recursos para atender a la población que está quedando excluida. En el año 2018 se destinó en Guatemala el 2.9 % del PIB en educación, a nivel internacional se tiene como referencia que se debe destinar, como mínimo, el 4 % del PIB. En el caso de Guatemala se recomienda alcanzar el 7 % del PIB como señala la Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo 12 – 91) en su artículo 102[20].

Las recomendaciones presentadas en este informe, para atender a la población que ha quedado fuera del sistema educativo, deben vincularse a un plan nacional de educación que reciba el incremento de recursos. Es necesario considerar la distribución del gasto en educación de forma más equitativa.

Brasil, por ejemplo, tiene una política de incremento de recursos para educación (OCDE, 2015), esto a partir de identificar las actividades productivas que pueden aportar económicamente al plan de desarrollo del Ministerio de Educación. En

[20]ARTÍCULO 102°. El Estado deberá incrementar la asignación presupuestaria a la educación hasta alcanzar el 7 % del producto interno bruto en relación al aumento de la población escolar y al mejoramiento del nivel educacional del país. Estas actualizaciones deberán hacerse anualmente.

Guatemala se podría tener en cuenta el incremento del porcentaje del IVA paz destinado a educación.

i. **Evaluaciones en educación.** En la última década, el Ministerio de Educación ha incrementado la participación de Guatemala en evaluaciones internacionales como PISA-D, PISA 2021 y ERCE 2019. El Ministerio de Educación también ha fortalecido su sistema de evaluación nacional para identificar el nivel de habilidades alcanzado por los estudiantes en todos los niveles y grados específicos. Esto ha permitido generar información sobre el avance en educación y permite la posibilidad de que Guatemala se proponga metas educativas. Se recomienda que Guatemala establezca metas claras y objetivas de aprendizaje y que las evaluaciones nacionales e internacionales permitan observar el avance y aportar información para que los tomadores de decisión orienten las acciones a partir de evidencia. En particular, el Ministerio de Educación debería:

   Definir metas educativas realistas a partir de la información proporcionada por las evaluaciones y de los recursos disponibles para su consecución.

   Programar los procesos de evaluación que permitan monitorear los avances.

   Establecer acuerdos interinstitucional entre dependencias académicas relevantes para compartir información y realizar investigaciones sobre datos de evaluación

   Introducir en el Sistema de Registros –SIRE- del Ministerio de Educación procesos de seguimiento a estudiantes en su trayectoria educativa y escuelas, con el objeto de generar información que permita desarrollar acciones para el alcance de las metas educativas.

   Utilizar datos de evaluaciones para desarrollar informes y realizar investigaciones de forma sistemática.

   Producir informes nacionales sobre el progreso hacia los objetivos de aprendizaje nacionales de forma periódica.

j. **Centros educativos subvencionados.** Una estrategia para ampliar las oportunidades educativos en la poblaciones con menos recursos, en condiciones de vulnerabilidad o riesgo, es incrementar los centros educativos privados subvencionados. Existe un marco legal que orienta estos procesos, específicamente en el Acuerdo Gubernativo 55-2016 y Acuerdo Ministerial 805-2017. Actualmente los centros educativos subvencionados son menos de 200 centros y se destinan un poco más 120 millones de quetzales, con ello se está cubrien-

do más de 25 mil estudiantes. Es importante que estos programas garanticen que los beneficiarios alcancen los niveles educativos obligatorios y que el Ministerio oriente las área prioritarias donde estos centros deben funcionar. Además debe existir un proceso de monitorio y evaluación sistemático para tener evidencia de los resultados que están alcanzando.

Referencias

Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista mexicana de investigación educativa*, 363-388. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n49/v16n49a3.pdf

Barrios, M., Estrada, J. R., Carolina , N., Eva , P., Rubio, F., & Von Ahn, M. (2017). *Modelo de intervención basado en resiliencia para el trabajo con jóvenes fuera de la escuela del altiplano occidental de Guatemala.* Guatemala: Juárez y Asociados, Inc. Obtenido de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00N7NC.pdf

Carr-Hill, R. (2015). *PISA - D Technical Strand C: incorporating out-of-school 15-years-olds in the assessment.* Paris: Copyright OECD. www.oecd.org/edu/workingpapers

CEPAL. (2012). *Juventud y bono demográfico en Iberoamérica.* Madrid: CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1495/1/S2012103_es.pdf

CLADE. (2014). *Educación Secundaria en América Latina y el Caribe – Poniendo de relieve las miradas y voces de comunidades educativas de Argentina, Ecuador y Guatemala.* São Paulo: CLADE.

Coleman, J. S. (2001). Capital social y creación de capital humano. *Zona Abierta*(94-95), 47-81.

Commision, E. (2008). *Community Instruments and Policies for Roma Inclusion .*

Cuevas, J., de Hoyos, R., & Jamison, C. J. (December de 2019). *Addressing High School Dropouts with a Scalable Intervention [The Case of PODER].* Recuperado el 2020 de febrero de 19, de http://documents.worldbank.org/: http://documents.worldbank.org/curated/en/563321576595684947/pdf/Addressing-High-School-Dropouts-with-a-Scalable-Intervention-The-Case-of-PODER.pdf

de Hoyos, R. (28 de abril de 2016). *No existe una solución fácil para el problema de la deserción escolar*. https://blogs.worldbank.org/: https://blogs.worldbank.org/es/voices/no-existe-una-solucion-facil-para-el-problema-de-la-desercion-escolar

de Hoyos, R., Cuevas, J., & Jamison, J. (12 de febrero de 2020). *Una alternativa para reducir el abandono escolar*. https://educacion.nexos.com.mx/: https://educacion.nexos.com.mx/?p=2159

del Valle, M. (2010). *La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados siguientes.* Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

del Valle, M.; Cotto, E.; Mirón, R. (2017). *Evaluación de lectura inicial en estudiantes de segundo primaria.* Guatemala: Ministerio de Educación.

Díaz, G. (2019). Disminución de los retornos de la educación en Guatemala. *Atlantic Review of Economics (ARoEc), 2*(1). Recuperado el 19 de febrero de 2020, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6990030

DIGEDUCA. (2020). Resultados de la Evaluación Nacional de Tercero Básico 2019. Guatemala: Ministerio de Educación.

Espinoza, Evelyn; Palala, Alan. (2015). *Encuesta nacional sobre violencia y clima escolar.* Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Family Health International (FHI 360). (2020). *Informes anuales sobre éxito escolar en el ciclo básico 2019 (2/3).* PRONACOM. Guatemala: FHI 360.

Gilman, R.; Huebner, E.; Tian, L.; Park, N.; O'Byrne, J.; Schiff, M.;...& Langknecht, H. . (2008). Cross-National Adolescent Multidimensional Life Satisfaction Reports: Analyses of Mean Scores and Response Style Differences. *Journal of Youth and Adolescence, 37(2)*. doi:10.1007/s10964-007-9172-8

Joann Grayson, P. (Ed.). (2008). Truancy and Dropout Prevention. *Virginia Child Protection Newsletter*(84). https://psychweb.chbs.jmu.edu/Graysojh/pdfs/Volume084.pdf

Khanti Consulting. (2015). *Informe final: diagnóstico participativo de jóvenes.* Guatemala: usaidlea.org.

Lewin, K. M. (2007). Improving access, equity and transitions in education: Creating a research agenda. *Consortium for Research into Educational Access Transition and Equity (CREATE) Working Paper No. 1*.

Maldonado, E., Peñate, M., & Martínez, S. (Noviembre de 2011). *¿En dónde están los ausentes? Un análisis sobre los mecanismos, costos y formas de financiamiento para eliminar la exclusión educativa en Guatemala, 2012-2021.* Guatemala: ICEFI. https://icefi.org/sites/default/files/contamos-5.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Guatemala en PISA-D. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes.* Guatemala: Dirección General de Evaluación

e Investigación Educativa. http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/pisa/InformePISADGuatemala.pdf

Ministerio de Educación. (2018a). *CNB Currículo Nacional Base Área de Comunicación y Lenguaje Idioma Español Nivel Medio, Ciclo Básico.* Guatemala: Dirección General de Currículo. http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/3-PDF_CNB_CICLO_BASICO/CNB-ciclo-Basico/CNB_Comunicaci%C3%B3n%20y%20Lenguaje%20-%20Idioma%20Espa%C3%B1ol_2019_Ciclo_B%C3%A1sico.pdf

Ministerio de Educación. (2018b). *CNB Currículo Nacional Base Área de Matemáticas Nivel Medio, CIclo Básico.* Guatemala: Dirección General de Currículo. Obtenido de http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/3-PDF_CNB_CICLO_BASICO/CNB-ciclo-Basico/CNB_Matematicas_Ciclo_Ba%CC%81sico_2019.pdf

Mineduc. (2020). *Informe de resultados de la Evaluación Nacional de tercero básico 2019.* Guatemala : MINEDUC.

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Instituto Nacional de Estadística, ICF Internacional. (2017). *Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2014-2015.* Guatemala: MSPAS/INE/ICF. Recuperado el 19 de febrero de 2020, de https://www.ine.gob.gt/images/2017/encuestas/ensmi2014_2015.pdf

OCDE. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000.* Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264099289-en

OCDE. (2012). *Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCDE.* Paris: OCDE.

OCDE. (2015). *Education Policy Outlook: Brazil.* Paris: OCDE. http://www.oecd.org/education/Brazil-country-profile.pdf

OCDE. (2016). *PISA 2015 Results Volume II: Policies and practices for successful schools.* Paris: OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267510-en.pdf?expires=1591198892&id=id&accname=guest&checksum=B457339F936D8C8770F43506A7ADD152

OCDE. (2017). *¿Son felices los alumnos? Resultados de PISA 2015: El bienestar de los estudiantes.* Colombia. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-71-(esp).pdf

OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias.* Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2018). *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015* . Fundación Santillana.

OECD. (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre.* Paris: OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264301528-en

OECD. (diciembre de 2018). Pisa para el Desarrollo: Resultados en Foco. *PISA en Foco*(91), 20. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/pisa/PISA_D_Resultados_en_Foco.pdf

OECD. (2019). *PISA for Development Project Completion Report.* Paris, Francia: OECD.

PNUD. (2012). *Guatemala: ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe nacional de desarrollo humano 2011/2012*. Guatemala: PNUD. https://desarrollohumano.org.gt/wp-content/uploads/2016/04/INDH_2011-2012_1.pdf

Quim, M. (2019). *Informe Nacional de Graduandos 2018.* Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Quim, M; Santos, J. (2015). *Informe de Factores Asociados de Tercero Básico 2013.* Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Roemer, J., & Trannoy, A. (2016). Equality of Opportunity: Theory and Measurement. *Journal of Economic Literature, 54*(4), 1288-1332. https://doi.org/

Rosales , L., & Rubio, F. (mayo de 2019). *Mejoras en las competencias funcionales de lectoescritura y matemática de jóvenes fuera de la escuela luego de participar en programas de educación básica alternativa o formación laboral en el Altiplano Occidental de Guatemala.* Recuperado el febrero de 2020, de usaidlea.org: http://www.usaidlea.org/images/Mejoras_en_las_competencias_funcionales_de_lectoescritura_y_matem_tica_de_j_venes.pdf

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Oxford University Press. Recuperado el 21 de 2 de 2020, de https://books.google.fr/books/about/Development_as_Freedom.html?id=NQs75PEa618C&redir_esc=y

Sistema de Registros Educativos -SIRE- Ministerio de Educación. (16 de Febrero de 2020). *Anuario Estadístico - Preliminar 2019*. Recuperado el 18 de febrero de 2020, de http://estadistica.mineduc.gob.gt/: http://estadistica.mineduc.gob.gt/anuario/home.html#

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH, 40*, 341-388. https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf

Torres, A. (2008). Katerina Tomasevsky. (O. I. UNESCO, Ed.) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada,, XXXVIII (38)*, 1 / 145, p. 137-148.

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf.

Unesco. (2008). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Educación para Todos.* Paris: Unesco. http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivos de Aprendizaje.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Revisión de las políticas publicas del sector de educación de Guatemala.* París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252270

UNICEF, I. d. (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos Conclusiones.* Montréal: Instituto de Estadística de la UNESCO de la Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar. doi:http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-165-8-sp

Villalobos, C; Béjares, C. (2017). Políticas de promoción y repitencia en Chile: recomendaciones desde una mirada comparada. *Centro de Estudios de Política y Prácticas en Educación UC*, 8.

Westat. (2018). *PISA-D Strand C Samplin Manual for the Main Survey.* Rockville, Maryland, EE. UU: Produced by Westat.

Willms, J. (2009). Classroom diversity and inclusion: The educational advantage. *Global Conference on Inclusive Education, Salamanca, Spain, 21-23*.

Willms, D. (2015). *Educational Prosperity.* The Learning Bar Inc., Fredericton.

Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264018938-en.pdf?expires=1583357540&id=id&accname=guest&checksum=19F0DF750E0D72CD9C428A4B66966241