



Fundación  
Ceibal



CULMINACIÓN DEL  
CICLO EDUCATIVO

Nota conceptual

# Culminación del ciclo educativo obligatorio

## Nota Conceptual<sup>1</sup>

<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>Por qué importa que las personas completen su ciclo educativo.....</b>	<b>4</b>
<b>Panorama internacional.....</b>	<b>6</b>
Qué funciona: evidencia sobre las intervenciones.....	7
<b>Uruguay en América Latina.....</b>	<b>9</b>
<b>El diagnóstico uruguayo.....</b>	<b>11</b>
Retención.....	13
Reinserción.....	16
Egreso.....	17
<b>Lo que falta saber: hacia una agenda de investigación.....</b>	<b>17</b>
Retención.....	18
Reinserción.....	19
Egreso.....	19
<b>Referencias.....</b>	<b>20</b>
<b>Anexo A.....</b>	<b>30</b>
Activos institucionales con los que cuenta Uruguay.....	31
Retención.....	31
Reinserción.....	33
Egreso.....	35
<b>Anexo B.....</b>	<b>36</b>
<b>Análisis de la encuesta de intención de abandono.....</b>	<b>36</b>
Composición de la muestra y brecha de género en la permanencia.....	38
Intención de abandono.....	38
Motivos declarados.....	39
Implicaciones para el diseño de intervenciones.....	40

<sup>1</sup> Documento elaborado por Virginia Robano, PhD, con aportes del equipo de Fundación Ceibal y Ceibal, junio 2026.

# Introducción

Esta nota establece el estado del conocimiento sobre la finalización del ciclo educativo obligatorio en Uruguay, e identifica las brechas de evidencia que justifican una agenda de investigación. Se organiza en torno a tres preguntas: por qué importa que las personas completen el bachillerato; qué mecanismos interrumpen las trayectorias en Uruguay; y qué se necesita saber para diseñar intervenciones efectivas.

La finalización del ciclo educativo enfrenta dos desafíos según el momento en que se interviene. El primero es la retención: actuar sobre estudiantes que todavía están en el sistema pero cuyo compromiso declina y cuya intención de abandonar aumenta. El segundo es la reinserción: recuperar a quienes ya interrumpieron su trayectoria y ofrecerles vías creíbles para completar el ciclo. El egreso (la obtención del título de educación media superior) es el resultado al que apuntan ambas líneas de intervención.

Concepto	Definición operativa
<b>Retención</b>	Antes de que una o un estudiante interrumpa su trayectoria, existe una etapa de deliberación en la que su asistencia declina, su compromiso se reduce y su intención de dejar los estudios aumenta. La retención opera sobre esa población en riesgo latente. Sus intervenciones son preventivas y se activan cuando las señales aparecen, no cuando la interrupción ya se verificó. La población objetivo está dentro del sistema.
<b>Reinserción</b>	Es la vuelta al sistema educativo después de una interrupción. Opera sobre una población que ya no está en el sistema (porque interrumpió su trayectoria en algún momento) y que podría decidir retomar sus estudios. Sus intervenciones son de recuperación y enfrentan barreras diferentes a las de la retención: condicionamientos laborales, geográficos, de certificación de saberes previos o falta de modalidades flexibles.
<b>Finalización / egreso (graduación)</b>	Es la culminación exitosa del ciclo educativo obligatorio con la obtención del título de educación media superior (bachillerato). El egreso es el resultado final al que apuntan las iniciativas de retención y reinserción. INEEd (2026) distingue en el caso uruguayo a un grupo de estudiantes con "progreso continuo sin egreso".

Uruguay es un caso singular en América Latina. Con el ingreso per cápita más alto de la región, las tasas de pobreza más bajas (CEPAL, 2026) y un sistema educativo con infraestructura digital de vanguardia (Agesic, 2021), reúne las condiciones materiales asociadas internacionalmente con altas tasas de egreso. Sin embargo, en 2024 solamente el 53,2% de sus jóvenes entre 21 y 23 años ha completado la educación secundaria (INEEd, 2026), frente a un promedio latinoamericano de 69,6% y tasas del 92% en Chile y Perú (CEPAL, 2026). Esta brecha persistente entre recursos y resultados responde a tres dimensiones entrelazadas que todavía no se han resuelto de manera sistémica. Es estructural (las reglas de organización del ciclo educativo y sus transiciones), relacional (los vínculos de pertenencia que se construyen en los centros educativos) e institucional (el diseño de mecanismos e incentivos que determinan qué se hace, cuándo y con qué recursos).

## Por qué importa que las personas completen su ciclo educativo

Completar la educación secundaria es la decisión de política pública con mayor retorno social documentado en la literatura económica. Cada año adicional de escolaridad incrementa la productividad individual, eleva los ingresos laborales y dinamiza el crecimiento agregado al generar una población capaz de innovar y adaptarse a las disrupciones tecnológicas (Barro, 1991; Becker, 1964; Hanushek, 1986). La acumulación de capital humano no acompaña al desarrollo económico, lo genera. Barro (1991) en un análisis de 98 países entre 1960 y 1985 demostró que la tasa de matrícula escolar al inicio del período predice de manera robusta el crecimiento del PBI per cápita en los veinticinco años siguientes, incluso después de controlar por el nivel de ingreso inicial.

Las competencias cognitivas y no cognitivas se potencian secuencialmente: cada ciclo completado amplía la capacidad de aprendizaje en el siguiente (Hec-

kman, 2006). Intervenir tarde es posible, pero es caro. **Los retornos económicos de la educación, además, se concentran en los momentos de graduación, con saltos que superan el crecimiento acumulado de los años intermedios** (fenómeno documentado como sheepskin effect por Hungerford y Solon, 1987; Jaeger y Page, 1996). Terminar la secundaria es un umbral institucional que el mercado laboral reconoce (aunque de manera imperfecta y heterogénea), pero que sistemáticamente mejora la empleabilidad y el ingreso respecto a no completarlo.

La inversión en permanencia educativa también opera como mecanismo de movilidad social. Garantizar que el estudiantado complete su ciclo independientemente de su origen socioeconómico reduce la desigualdad de ingresos y amplía el horizonte de oportunidades de quienes, de otro modo, tendrían acceso restringido al progreso económico (Daude y Robano, 2015). Psacharopoulos y Patrinos (2018) estiman que el retorno privado promedio a la educación secundaria en América Latina se ubica en torno al 10% anual, lo que permite dimensionar la escala de la pérdida acumulada por cada cohorte que no completa el ciclo.

Las consecuencias del abandono trascienden lo económico. Rumberger (2011) documenta que quienes no completan la educación media nunca alcanzan a quienes se gradúan en ninguna medida: son menos propensos a encontrar trabajo, más propensos a vivir en pobreza, cometer delitos y sufrir problemas de salud. Un análisis para Estados Unidos concluye que la esperanza de vida de los desertores es siete años menor que la de quienes obtienen un diploma (Lleras-Muney 2005).

En Uruguay, este argumento no es abstracto. Dada la situación en la que estamos, es urgente. Más aún, y más allá de sus consecuencias económicas y sociales, a la luz del Estado Uruguayo la ley define la educación como un derecho humano fundamental y establece la **obligatoriedad legal de la educación media superior** en sus artículos 7 y 27 (Ley 18.437). Al definir el bachillerato como

el último tramo de la enseñanza obligatoria, el Estado uruguayo reconoce formalmente que el ejercicio pleno de la ciudadanía y el acceso a estudios terciarios dependen de este hito. Sin embargo, hay una brecha persistente entre el derecho formal y la práctica efectiva que no se ha logrado cerrar.

## Panorama internacional

La desvinculación educativa temprana afecta a la mayoría de los países desarrollados, aunque su magnitud ha disminuido de manera sostenida en las últimas décadas. En 2024, el indicador europeo de abandono temprano se ubicó en 9,3% para el promedio de la Unión Europea, con una brecha persistente entre varones (10,9%) y mujeres (7,7%). Diecisiete países ya alcanzaron la meta del 9% fijada para 2030 (Eurostat, 2025). En el grupo de la OCDE, el 14% de los jóvenes de 25 a 34 años no había completado la educación media en 2022, una mejora significativa respecto al 18% registrado en 2015 (OCDE, 2025, tabla A1.2). **El progreso es posible y puede ser rápido: Portugal redujo la proporción de jóvenes sin educación media superior en 17 puntos porcentuales en siete años, y Turquía en 15 puntos en el mismo período. Revertir la tendencia requiere decisiones de política sostenidas en el tiempo.**

El estatus socioeconómico es, de manera consistente, el predictor más influyente de la continuidad educativa, y la desvinculación incide con mayor fuerza en varones y en zonas rurales (OCDE, Education at a Glance, 2023, 2025). Del grupo que ingresa al bachillerato general en países de la OCDE, el 77% lo completa en tiempo oportuno y otro 10% lo hace en los dos años siguientes; en bachillerato vocacional, en cambio, el 62% lo completa en tiempo y el 27% restante difícilmente lo hará (OCDE, 2025, tabla A1.2). Esa fracción que no completa en tiempo es la población potencial de reinserción futura.

## Qué funciona: evidencia sobre las intervenciones

La asistencia escolar es uno de los predictores más robustos del egreso. INEEd (2026) demostró que el grupo de estudiantes que logra egresar presentaba ya en noveno grado una tasa de asistencia promedio del 90%, frente al 82% de quienes luego abandonaron, y que superar el umbral del 90% eleva en 15 puntos porcentuales la probabilidad de una trayectoria continua hasta el egreso. Rumberger (2011) y Croce (2020) muestran que el abandono es la culminación de un proceso acumulativo de desvinculación, y que la asistencia sostenida es una de las señales más tempranas de que ese proceso no se ha iniciado. Smith, Whitley et al. (2022) lo confirman en una revisión sistemática que la asistencia y el sentido de pertenencia al centro son los dos factores que con mayor consistencia sostienen la trayectoria del estudiante a lo largo del tiempo.

La identificación temprana del riesgo de abandono es la frontera donde la investigación internacional ha avanzado más. Agasisti et al. (2021) han demostrado que modelos aplicados a registros administrativos permiten identificar con alta precisión a estudiantes en riesgo de abandono, y que incorporar variables de desempeño temprano mejora sustancialmente el poder predictivo respecto a modelos que sólo incluyen características socioeconómicas de origen.

La dimensión relacional del problema es igualmente relevante. La comunicación oportuna entre escuelas y familias tiene efectos documentados sobre asistencia, calificaciones y promoción de grado. Lichand, Cunha, Madeira y Bettinger (2026) evaluaron experimentalmente dos modalidades de mensajería a padres de noveno grado en São Paulo (mensajes con información específica sobre el comportamiento escolar del hijo, y mensajes que simplemente hacen saliente la importancia de ese comportamiento sin datos individualizados). Ambas intervenciones mejoraron la asistencia en 2,1 puntos porcentuales, redujeron la repetición de grado en un tercio y aumentaron los puntajes estandarizados en

0,09 desviaciones estándar. El resultado de política es directo: los efectos de las intervenciones informacionales se explican principalmente por la reorientación de la atención parental, no por la información en sí. Mensajes simples que mantienen la escolaridad presente en la agenda de los padres producen efectos equivalentes a los mensajes con datos específicos, a un costo de implementación significativamente menor.

El mecanismo es que las familias tienden a subestimar sistemáticamente las dificultades académicas de sus hijas e hijos, y la comunicación oportuna, incluso sin datos individualizados, activa conductas de acompañamiento. Este hallazgo implica que no se necesita infraestructura de información individualizada (en general más cara de obtener y gestionar) para obtener resultados sustantivos. Este patrón tiene una evidencia local consistente. La evaluación de impacto del programa “Familias Informadas” de Ceibal encontró efectos significativos sobre la asistencia escolar: hubo una caída de 6 pp en el grupo de ausentes crónicos, con 3,4 menos inasistencias respecto al grupo de control.

Lichand y Doria (2024) agregan una dimensión para el diseño de intervenciones de reinserción. Su estudio con el universo de estudiantes de educación secundaria en San Paulo demostró que el retorno a la presencialidad sin políticas remediales activas no logró eliminar las pérdidas de aprendizaje acumuladas, y que la brecha entre quienes estuvieron más tiempo fuera del sistema y quienes regresaron antes se amplió con el tiempo. La recuperación requirió intervenciones específicas: tutorías, apoyo de gestión escolar y mensajes SMS orientados a fortalecer la mentalidad de crecimiento, siendo este último el que mostró la mayor tasa de recuperación de aprendizajes de todas las políticas evaluadas.

Los incentivos económicos directos constituyen un tercer mecanismo con evidencia experimental sólida. Kremer, Miguel y Thornton (2009) evaluaron un programa de becas condicionadas al desempeño académico en Kenya y encontraron efectos significativos sobre los resultados de las estudiantes bene-

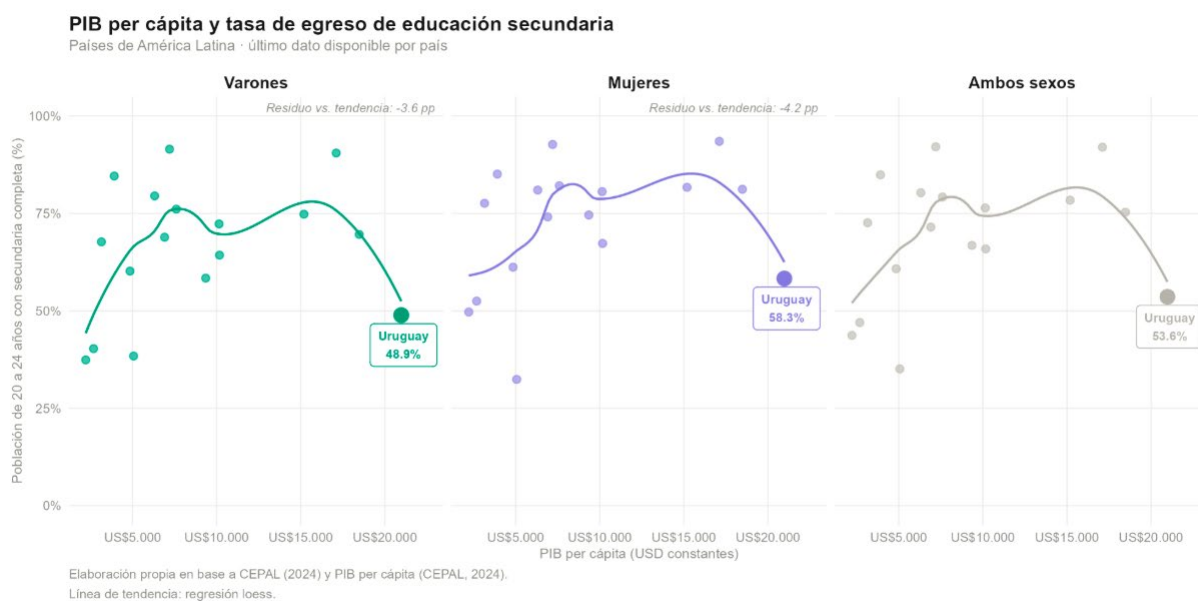
ficiarias, con mejoras que se extendieron más allá del período de la intervención. El resultado de política relevante no es que el dinero importa (eso era esperable) sino que el diseño del incentivo importa tanto como el monto: las transferencias condicionadas al logro producen efectos distintos a las transferencias incondicionales, porque activan simultáneamente el alivio del costo de oportunidad y la orientación hacia el desempeño. Esta distinción tiene implicaciones directas para el diseño de programas de retención dirigidos a estudiantes con presiones económicas activas, que en Uruguay se concentran desproporcionadamente entre varones y en los primeros años del bachillerato.

Las características institucionales de los centros también importan de manera independiente. Agasisti et al., (2021) mostraron que el liderazgo directivo, el clima organizacional y la capacidad de respuesta ante señales de riesgo explican una proporción significativa de la varianza en resultados de egreso, incluso después de controlar por la composición socioeconómica del estudiantado. Feliciano y Rumberger (2024) documentan que la percepción del centro educativo como un lugar de pertenencia es un predictor independiente de la permanencia, con efectos que persisten después de controlar por rendimiento académico y contexto socioeconómico. Glewwe y Muralidharan (2016) advierten, sin embargo, que las intervenciones con impacto demostrado no siempre escalan porque la escalabilidad no es una propiedad absoluta: es condicional al contexto de implementación. La búsqueda de características institucionales efectivas permite identificar qué condiciones del centro educativo (liderazgo, clima organizacional, capacidad de respuesta) permiten que una intervención mantenga su efecto al crecer.

## Uruguay en América Latina

Si el desempeño educativo respondiera mecánicamente al nivel de desarrollo, Uruguay lideraría la región. La correlación entre ingreso per cápita y tasa de egreso en América Latina es débil (0,27), y Uruguay es el caso más extremo

de esa disociación: con el PIB per cápita más alto de la muestra (USD 20.975), su tasa de egreso se ubica 15,6 puntos porcentuales por debajo del promedio regional y 19 puntos por debajo de la mediana.<sup>1</sup> La comparación con países de ingreso parecido refuerza la anomalía: Chile (92%) y Panamá (75,3%) alcanzan tasas de egreso muy superiores con niveles de ingreso un 18% y un 12% más bajos, respectivamente (Pérez y Coca, 2026).

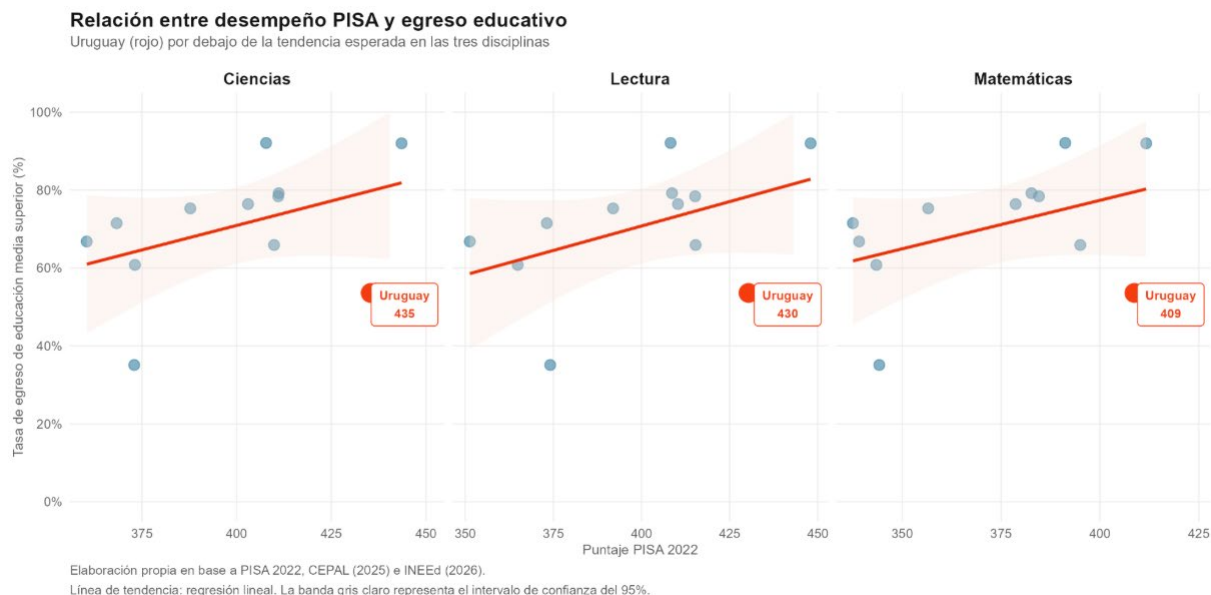


A su vez, controlando por nivel de desarrollo económico, Uruguay presenta tasas de egreso por debajo de lo esperado tanto en varones (-3,6 pp respecto a la tendencia regional) como en mujeres (-4,2 pp), lo que indica que el rezago no se explica únicamente por el nivel de ingreso del país, sino que refleja dinámicas institucionales y sociales específicas que la política educativa enfrenta como desafío pendiente.

La singularidad se confirma cuando se incorporan los resultados de aprendizaje. Uruguay tiene puntajes PISA superiores al promedio regional (Matemáticas: 409, Lectura: 430, Ciencias: 435 en 2022), pero una tasa de egreso inferior a la de países con peores resultados (Pérez y Coca, 2026). Dicho de otra manera:

<sup>1</sup> La tasa de egreso para Uruguay según datos de CEPAL (2024) es 53,6%.

Uruguay no retiene a estudiantes que aprenden, pero además pierde antes a los que aprenden menos.



## El diagnóstico uruguayo

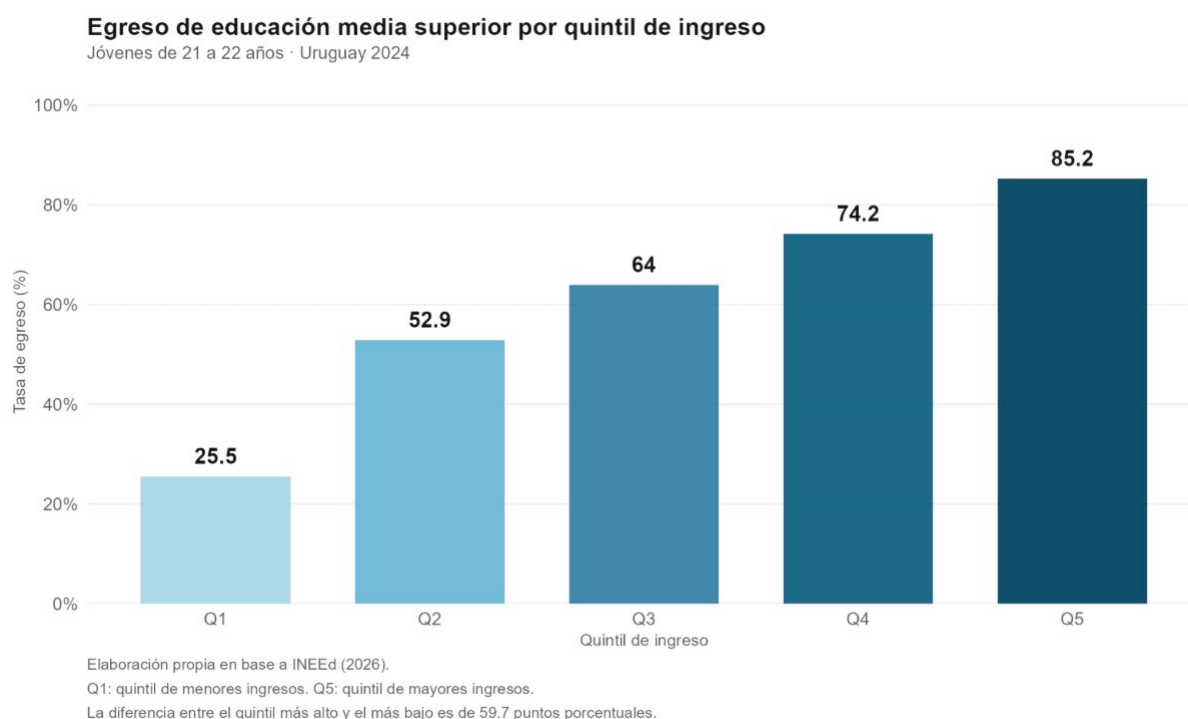
El abandono se concentra en un momento preciso de la trayectoria. En 2024, el 88,7% del grupo de estudiantes completó el ciclo básico (INEEd, Mirador Educativo, 2024), pero solo el 53,2% completó el bachillerato.<sup>2</sup> Entre esos dos números hay una pérdida de aproximadamente 35 puntos porcentuales que se produce en la transición hacia el bachillerato y en los primeros años dentro de él.

Mientras los países de la OCDE concentran sus esfuerzos en retener estudiantes dentro del bachillerato (donde la tasa de graduación promedio alcanza el 80%), Uruguay enfrenta ese desafío y uno anterior. INEEd (2026) confirma que el abandono definitivo se concentra en la transición al bachillerato y los primeros años en él.

<sup>2</sup> La velocidad del egreso revela la primera fractura del sistema. Sólo el 79,9% de los estudiantes de 16 años había completado el ciclo básico en tiempo oportuno en 2024 (Mirador Educativo, 2024).

El rezago es el mecanismo a través del cual la desigualdad de origen se convierte en desigualdad de trayectoria: quienes repiten más de una vez en educación media básica tienen entre 25 y 35 puntos porcentuales más de probabilidad de desvincularse que quienes transitan sin interrupciones, incluso después de controlar por contexto socioeconómico y familiar (INEEd, 2026).

La brecha socioeconómica es extrema: el porcentaje de finalización de la educación media superior es tres veces mayor en el quintil de mayores ingresos (85,2%) que en el quintil más vulnerable (25,5%) (INEEd, 2026). El sistema tiene la capacidad de sostener a quienes provienen de contextos favorables. El desafío es extender esa capacidad hacia quienes más la necesitan.

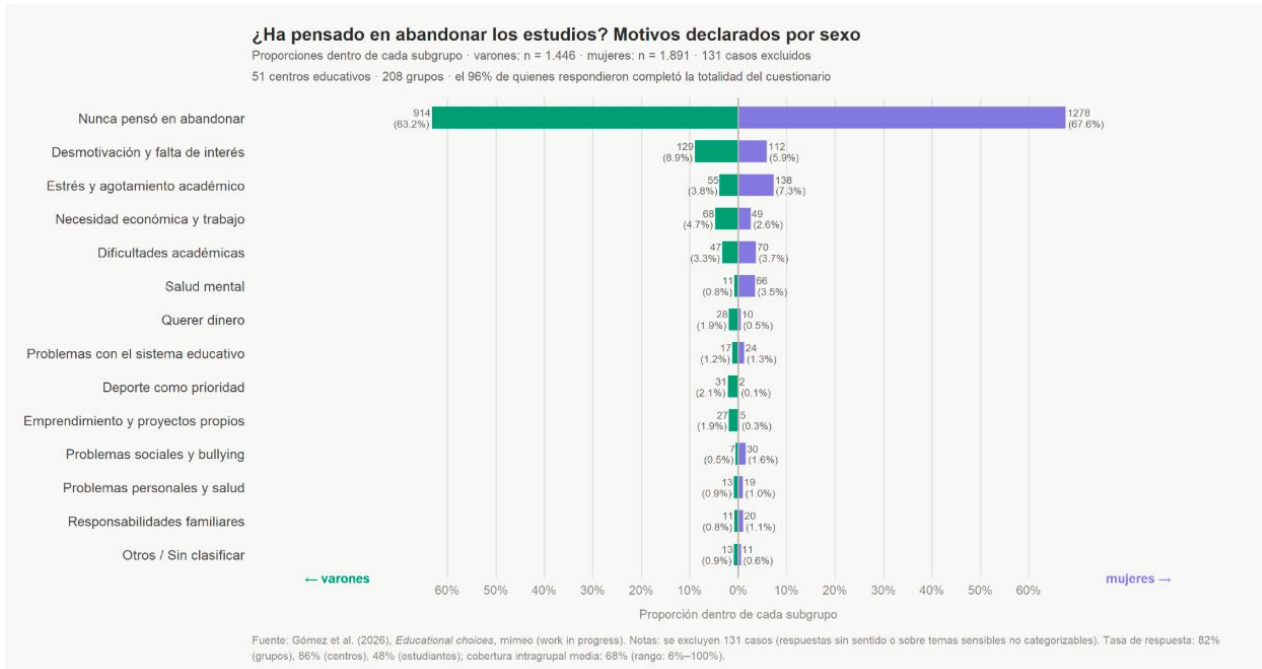


Un dato menos visible pero igualmente relevante es que la obligatoriedad legal de la educación media superior no ha sido internalizada ni por las familias ni por los empleadores. Para una parte significativa de la población, completar el bachillerato no se percibe como un requisito socialmente exigido ni como una condición para acceder al mercado laboral formal. Esta brecha entre la norma y

las expectativas sociales reduce la presión para permanecer en el sistema y debilita uno de los canales a través de los cuales la obligatoriedad debería operar.

## Retención

La desvinculación educativa rara vez ocurre de un día para el otro. Antes de que una persona abandone definitivamente el sistema, atraviesa una etapa de deliberación en la que pondera los costos y beneficios de continuar, sopesa sus expectativas frente a sus posibilidades inmediatas y evalúa si el esfuerzo tiene sentido para su proyecto de vida (Rumberger, 2011). Las señales de riesgo son detectables con anticipación si el sistema observa una caída en los indicadores de compromiso. Relevar esa etapa mediante preguntas directas sobre la intención de abandono permite identificar una población en riesgo latente que las estadísticas de deserción efectiva no contemplan (ver gráfico de elaboración propia con datos de Gómez et al., 2026).



Los datos de intención de abandono relevados por Ceibal (Gómez et al., 2026) en una muestra representativa de 3.337 estudiantes muestran que el 63,2% de los varones y el 67,6% de las mujeres declara no haber contemplado el

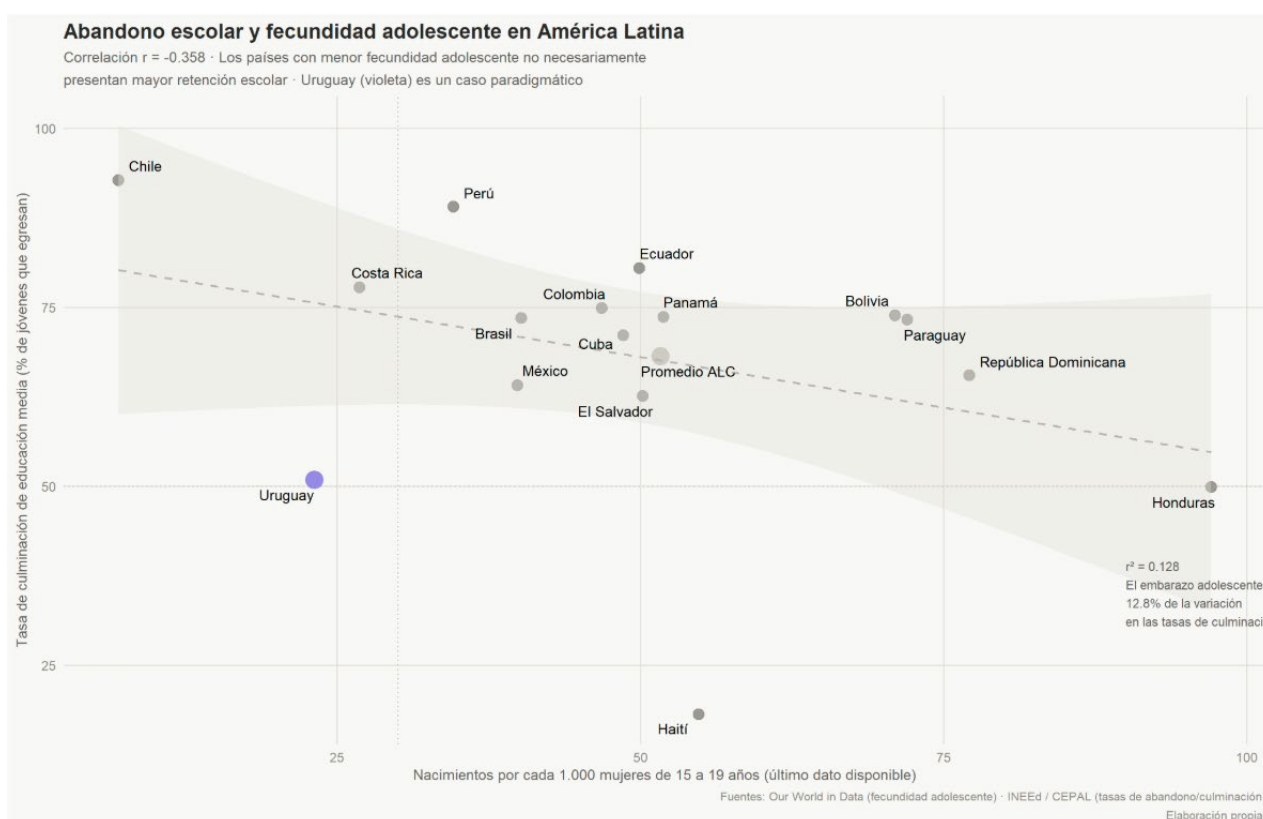
abandono. Entre quienes sí lo consideraron, se observa una brecha estadísticamente significativa: el 36,8% de los varones reporta haber pensado en dejar los estudios, frente al 32,4% de las mujeres ( $z = 2,59, p < 0,01$ ).

La desagregación por motivos es donde la información se vuelve accionable. Entre las mujeres predominan los factores psicoemocionales: el estrés y el agotamiento académico alcanzan el 7,3% (frente al 3,8% entre varones), y los problemas de salud mental representan el 3,5%, casi cuatro veces la proporción registrada entre ellos (0,8%). Entre los varones destacan la necesidad económica y el trabajo (4,7% frente al 2,6% de las mujeres) y el deseo de obtener ingresos (1,9% frente a 0,5%).

El momento de mayor riesgo tiene coordenadas precisas. El pasaje de séptimo a octavo grado concentra la mayor pérdida de estudiantes sin rezago previo, con una caída del 18%, aunque ese indicador ha mejorado en los últimos años (INEEd, 2026). El abandono definitivo se concentra en los primeros dos años del bachillerato. Las alertas tempranas deberían activarse en educación media básica; las intervenciones de retención más intensivas se justifican en la transición hacia y dentro del bachillerato.

El abandono tampoco es homogéneo por género, aunque la lectura apresurada de los datos puede llevar a conclusiones equivocadas. INEEEd (2026) muestra que en la trayectoria de abandono el 65,4% son varones, mientras que en la trayectoria de progreso continuo con egreso las mujeres son mayoría (58,4%). Sin embargo, esta brecha opera principalmente a través de factores mediadores: rezago acumulado, contexto institucional desfavorable, presiones económicas. Una vez que se controla por esas variables, el sexo biológico pierde relevancia predictiva. Intervenir sobre la brecha de género requiere actuar sobre los factores que la generan, no sobre el género como categoría.

Un argumento frecuente en el debate público atribuye al embarazo adolescente un rol central en el abandono femenino. Los datos no respaldan esa asociación para Uruguay. Costa Rica tiene 26,85 embarazos por cada mil adolescentes y un egreso del 77,8%; Uruguay tiene 23,13 y un egreso del 53,2%; Honduras tiene 97,05 embarazos adolescentes y 49,9% de tasa de egreso (Pérez y Coca, 2026, mimeo; Our World in Data, 2025). El embarazo adolescente, aunque relevante como problema de salud pública, no constituye el mecanismo principal de desvinculación educativa en Uruguay.



Una parte sustantiva del problema reside en el lado de la oferta. La rigidez curricular, la organización por asignaturas con docentes que no conocen al grupo y la cultura evaluativa centrada en la acreditación son características estructurales del modelo liceal uruguayo que la literatura identifica como factores de desafección motivacional (Rumberger, 2011). Cuando el centro educativo opera como un lugar de tránsito sin rituales de pertenencia ni reconocimiento colectivo, la identidad de estudiante nunca se construye. Sin esa identidad, el costo psicológico de abandonar es bajo (Akerlof y Kranton, 2000). El diagnóstico debe

considerar también a la población migrante, que enfrenta barreras específicas para la permanencia, tales como la discontinuidad en trayectorias previas, y las dificultades de integración, que no operan por los mismos canales que para la población nativa.

## Reinserción

Las personas que interrumpieron su trayectoria enfrentan barreras distintas a las de quienes aún están en el sistema: condicionamientos laborales, geográficos y de certificación de saberes previos. Una falla de coordinación estructural atraviesa todas las modalidades disponibles: la oferta educativa de reinserción opera en horarios que presuponen disponibilidad, pero el marco laboral vigente no garantiza esa disponibilidad para quienes trabajan jornada completa. Para una persona adulta ocupada, retomar los estudios implica un costo de oportunidad inmediato que ningún programa estatal compensa por completo. Esta falla reduce drásticamente la efectividad de cualquier política de reinserción dirigida a población ocupada, independientemente de la calidad de la modalidad ofrecida.

La evidencia internacional sobre incentivos económicos condicionados al desempeño ofrece una salida parcial a esta falla. Kremer, Miguel y Thornton (2009) demostraron que las becas condicionadas al logro académico alivian el costo de oportunidad inmediato y reorientan la conducta hacia el desempeño de manera que las transferencias incondicionales no logran. Para la población de reinserción uruguaya (personas adultas ocupadas con trayectorias interrumpidas y con alta sensibilidad al costo de oportunidad) este diseño es más relevante que la beca estándar: no alcanza con compensar el ingreso que se deja de ganar, sino que el incentivo debe estar estructurado de manera que la permanencia y el avance en el ciclo sean condiciones explícitas de la transferencia. Incorporar transferencias condicionadas al desempeño en el diseño de programas de reinserción es una línea de intervención que la evidencia internacional respalda.

Una beca condicionada no es un subsidio al consumo, es la anticipación de un retorno que el mercado ya reconoce pero que el o la estudiante no puede esperar. Hungerford y Solon (1987) agregan una implicación de diseño; dado que los retornos se concentran en el momento de graduación y no se distribuyen uniformemente a lo largo del ciclo, los incentivos deberían estructurarse para sostener a la persona hasta ese umbral final, con mayor intensidad en el tramo conclusivo.

## Egreso

INEEd (2026) ofrece la arquitectura más precisa disponible sobre las trayectorias hacia el egreso. El estudio longitudinal siguió a 6.809 estudiantes del sector público desde 2013 hasta 2024, combinando registros administrativos de ANEP con datos de la plataforma CREA de Ceibal y resultados de las pruebas Aristas Media 2018. El resultado es una tipología de cuatro trayectorias: progreso continuo con egreso (39,8%), progreso continuo sin egreso (23,6%), avance intermitente (17,4%) y abandono (19,2%). Esta tipología permite, por primera vez con datos administrativos para Uruguay, identificar en qué momento de la trayectoria intervenir y sobre qué grupo focalizar los recursos.

La evidencia revela también una tensión conceptual que el diseño de intervenciones debe considerar. Las calificaciones en el curso son el predictor más potente de la trayectoria futura, más que el puntaje en las pruebas estandarizadas Aristas. La correlación entre ambas medidas es baja: 0,37 en lectura y 0,35 en matemática (INEEd, 2026). Avanzar de grado y aprender son procesos relacionados pero distintos. Las intervenciones orientadas exclusivamente al rendimiento en pruebas estandarizadas pueden subestimar la complejidad del fenómeno.

# Lo que falta saber: hacia una agenda de investigación

El diagnóstico del problema está disponible con una precisión sin precedentes. Lo que el sistema educativo uruguayo necesita ahora es saber qué intervenciones funcionan, para quiénes, en qué contextos y a qué costo.

## Retención

El sistema puede identificar a quienes están en riesgo latente de desvincularse; todavía no sabe con certeza qué ofrecerles, ni si lo que funciona en un contexto funciona en otro. Casi ningún estudio sobre el sistema educativo uruguayo desagrega los resultados entre Montevideo y el interior, entre liceos de contexto crítico y liceos de contexto favorable, entre centros con equipos multidisciplinarios estables y centros con alta rotación de personal. Tampoco se sabe si la propuesta educativa misma (asignaturista versus metodologías activas, trabajo por proyectos, modalidades que vinculan el currículo con la vida real) afecta la retención de manera independiente del contexto del centro.

La escalabilidad de cualquier intervención es condicional al contexto de implementación (Muralidharan y Sundararaman, 2015). Entre esas condiciones contextuales no estudiadas están los formatos escolares alternativos (liceos de tiempo completo, tiempo extendido, propuestas con taller obligatorio) cuya asociación con la retención no ha sido estimada para Uruguay. El sistema cuenta hoy con señales tempranas accionables (uso de CREA, asistencia en noveno, calificaciones en el curso) pero no con evidencia rigurosa sobre qué hacer cuando esas señales se activan sobre la población general. El rol de los equipos de docencia indirecta (adscriptos, psicólogos, trabajadoras y trabajadores sociales, Profesores Orientadores Pedagógicos) es la pieza más ausente: estos

equipos están señalados por la literatura como actores fundamentales de la retención, pero su impacto nunca ha sido medido causalmente en el contexto uruguayo.

## Reinserción

Ninguno de los programas existentes (ni públicos ni privados) tiene una evaluación de impacto que permita saber cuántos estudiantes completan efectivamente el ciclo, qué características tienen quienes lo logran y qué componentes específicos producen los mejores resultados. La barrera laboral tampoco ha sido cuantificada: no se sabe cuántas personas en edad de retomar los estudios no lo hacen por razones vinculadas a sus condiciones de empleo, ni qué intervenciones reducirían ese costo de oportunidad de manera efectiva.

## Egreso

El egreso es un resultado que se observa años después de cualquier intervención. Esta tensión entre el horizonte de financiamiento y el horizonte del problema es resoluble si las propuestas especifican resultados intermedios que sean predictores válidos del egreso final. INEEd (2026) ofrece esa arquitectura; la asistencia en noveno grado, las calificaciones en el curso, el uso de plataformas digitales y la tipología de trayectoria en media básica son predictores robustos del egreso con años de anticipación.

Las propuestas deberán especificar su cadena de resultados completa (resultado inmediato medible dentro del período de ejecución, resultado intermedio verificable en el mediano plazo y resultado final en términos de permanencia y egreso) e incluir una teoría de implementación explícita: quién adopta la intervención, qué incentivos tiene para hacerlo, qué barreras organizacionales enfrenta y cómo se sostiene el efecto más allá del período de financiamiento. Una intervención sin teoría de implementación es un resultado sin política.

# Referencias



Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. y Longobardi, S. (2021). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA Oxford Review of Education, 47(1), 1-19.

Agestic (2021) Uruguay en Digital Nations | Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento

Akerlof, G. A. y Kranton, R. E. (2000). Economics and identity. Quarterly Journal of Economics, 115(3), 715–753.

ANEP (2022) Uruguay en PISA 2022

ANEP (2024). Informe Final SEA+. Recuperado de [https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/informes/Informe\\_Final\\_SEAmas2024.pdf](https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/informes/Informe_Final_SEAmas2024.pdf)

ANEP (2026). Marco de referencia para la prueba AcreditaEB. Actualización 2026. Recuperado de <https://acredita.anep.edu.uy/docs/2026MarcoAcreditaEB.pdf>

**Archer, M. S. (1979).** Social Origins of Educational Systems. Sage Publications.

Barro R. (1991) Economic Growth in a Cross Section of Countries Robert J. Barro The Quarterly Journal of Economics, Vol. 106, No. 2. (May, 1991)

Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. National Bureau of Economic Research / Columbia University Press. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education

Card, D. (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. Econometrica, 69(5), 1127–1160.

Carroll, H. C. M. (2011). Sociometric peer relationships and school attendance: A study of primary school pupils. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.624302>

Ceibal (2023). Lupa Digital. Gaming en estudiantes uruguayos: Consumo digital de adolescentes en Uruguay. Recuperado de <https://infogram.com/gaming-2023-1h8n6m3x8nrlz4x>

Ceibal (2024). Lupa Digital. Gaming en estudiantes uruguayos: Consumo digital de adolescentes en Uruguay. Recuperado de <https://infogram.com/gaming-2024-lupa-digital-1h9j6q7y8kje54g>

Ceibal (2025). Marco de inteligencia artificial para enseñar. Recuperado de IA para enseñar, enseñar IA

**Ceibal (2026)** Semana de la "Encuesta de bienvenida" - Ceibal Recuperado de <https://ceibal.edu.uy>

CEPAL (2026) Estadísticas e indicadores: Demográficos y Sociales - CEPALSTAT Portal de Datos y Publicaciones Estadísticas

CES (2017). Documento Marco Ciclo Básico Propuesta 2016. Recuperado de dges - ciclo básico propuesta 2016 documento marco

Croce, A. C. (2020). El sistema de protección de trayectorias educativas en Uruguay: Sistematización de los componentes y dispositivos. Eurososocial. Recuperado de Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay

Daude, C. y Robano, V. (2015). On intergenerational (im)mobility in Latin America | *Latin American Economic Review* | Springer Nature Link, 24(1), 1-29.

**Dugan, D. J. (1976).** Scholastic Achievement: Its Determinants and Effects in the Education Industry. En: Education as an Industry. National Bureau of Economic Research (NBER).

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). (PDF) Motivational Beliefs, Values and Goals Annual Review of Psychology, 53, 109-132.

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation - ScienceDirect Contemporary Educational Psychology, 61, 101859.

Estadísticas e indicadores - CEPALSTAT Portal de Datos y Publicaciones Estadísticas

Eurostat (2025). Early leavers from education and training. Recuperado de Home - Eurostat

Feliciano, C. y Rumberger, R. W. (2024). School belonging and dropout risk: New evidence from longitudinal data. American Educational Research Journal, 61(2), 289-318. Disponible en Russell Rumberger - Google Scholar

Franco, F. (2023, abril). ¿Cómo se distribuyen técnicos y equipos multidisciplinares de liceos en todo el país? La Diaria. Recuperado de ¿Cómo se distribuyen técnicos y equipos multidisciplinares de liceos en todo el país? | la diaria

**Fundación Ceibal (2025).** Fondo Sectorial de Educación: Inclusión Digital. Informe 2015-2025.

Glewwe, P. y Muralidharan, K. (2016). Improving education outcomes in developing countries: Evidence, knowledge gaps, and policy implications. En E. A.

Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), Handbook of the Economics of Education, Vol. 5 (pp. 653-743). Elsevier. CHAPTER 10 - Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications

Goldin, C. y Katz, L. (1999). Human capital and social capital: the rise of secondary schooling in america, 1910 to 1940. NBER Working Paper No. 6439. National Bureau of Economic Research.

Gómez M. M. Brum, M. Cubel, S. (2026). Educational Choices [mimeo]

González, A. L. (2021). El trabajo del profesor adscripto. Montevideo: Parlamento. Recuperado de El trabajo del profesor adscripto : una dimensión desconocida

Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.

Hanushek, E. A. (2002). The failure of input-based schooling policies. NBER Working Paper No. 9040. National Bureau of Economic Research.

Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2015). The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth | Eric A. Hanushek MIT Press.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children - *PubMed Science*, 312(5782), 1900-1902.

Hungerford, T., & Solon, G. (1987). Sheepskin Effects in the Returns to Education. *The Review of Economics and Statistics*, 69(1), 175-177. <https://doi.org/10.2307/1937919>

IMPO (2008) Ley General de Educación de Uruguay. Ley N° 18437

IMPO (2008) LICENCIAS ESPECIALES CON GOCE DE SUELDO PARA LOS TRABAJADORES DE LA ACTIVIDAD PRIVADA Ley N° 18345

Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification | Springer Nature Link

INEEd (2024). Trayectorias educativas de los estudiantes: herramientas y necesidades de información para su acompañamiento desde los centros educativos. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Trayectorias-educativas-estudiantesherramientas-necesidades-información-acompanamiento-centroseducativos.pdf>

INEEd (2025). Mirador Educativo. Tasa de egreso de educación media superior entre jóvenes de 21 a 23 años. Recuperado de <https://mirador.ineed.edu.uy>

INEEd (2026). Trayectorias educativas y desempeños de los estudiantes uruguayos: Una mirada longitudinal 2013-2024. Montevideo: INEEd.

INEFOP - datos sobre programas de formación laboral articulados con UTU

Kremer, M., Miguel, E., & Thornton, R. (2009). INCENTIVES TO LEARN. The Review of Economics and Statistics, 91(3), 437–456. <http://www.jstor.org/stable/25651351>

Libisch, C. A., Cancela, A., Enciso, D. y La Gamma, S. (2025). Sociograma Virtual SEA: Una herramienta para mejorar la convivencia en educación media. Ponencia presentada en congreso. Ceibal. mimeo Ponencias Sociograma.docx

Libisch, C. A., Marsiglia, F., Kulis, S., Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A. y Ruiz, P. (2022). The role of peer pressure in adolescents' risky behaviors. En M. V. Alves, R. Ekuni, M. J. Hermida y J. Valle-Lisboa (Eds.), Cognitive sciences and edu-

cation in non-WEIRD populations: A Latin American perspective (pp. 115-133). Springer Nature Switzerland AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-06908-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-06908-6_8)

Lichand G., N. Cunha, R. Madeira y E. Bettinger (2026) (AEJ Policy) When the Effects of Informational Interventions Are Driven by Salience - Evidence from School Parents in Brazil, available at: <https://lichand.info/research>

Lichand, G. & C.A. Doria, (2024) The lasting impacts of remote learning in the absence of remedial policies: Evidence from Brazil, Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. 121 (22) e2316300121, <https://doi.org/10.1073/pnas.2316300121>.

Lichand, G., Doria, C. A., Leal-Neto, O. et al. (2022). The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. Nature Human Behaviour, 6, 1079-1086. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01350-6>

Lleras-Muney, A. (2005). The relationship between education and adult mortality in the United States. Review of Economic Studies, 72(1), 189-221. <https://www.jstor.org/stable/3700689>

McCormick, M. y Cappella, E. (2015). Journal of Early Adolescence, 35(4), 441-466. Conceptualizing Academic Norms in Middle School - Meghan P. McCormick, Elise Cappella, 2015

MEC (2023). Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2023. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

Mincer, J. (1974). Schooling, experience, and earnings. NBER / Columbia University Press.

MIRADOR EDUCATIVO Mirador Educativo — INEE. Tasa de finalización de educación media básica. Recuperado de <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/tasa-de-finalizacion-de-educacion-media-basica-101-2.html>

Muralidharan, K. y Sundararaman, V. (2015). The aggregate effect of school choice: Evidence from a two-stage experiment in India. *Quarterly Journal of Economics*, 130(3), 1011-1066. The Aggregate Effect of School Choice: Evidence from a Two-stage Experiment in India

Neal, J., Cappella, E., Wagner, C. y Atkins, M. (2011). *Social Development*, 20(2), 376-393. Seeing Eye to Eye: Predicting Teacher-Student Agreement on Classroom Social Networks - PMC

OCDE (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing, París. PISA 2022 Results (Volume I) | OECD

OCDE (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning during — and from — disruption. OECD Publishing, París. PISA 2022 Results (Volume II) | OECD

OCDE (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing, París.

OECD (2023) Education at a Glance 2023 | OECD

OECD (2025) Education at a Glance 2025 | OECD

Our World in Data (2025). Birth rate among adolescent girls aged 15 to 19. Datos adaptados de United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division. Recuperado de Birth rate among adolescent girls aged 15 to 19 - Our World in Data

Pérez, J. y Coca, G., (2026). Breve estado de la cuestión: Culminación educativa en Uruguay. Borrador. Departamento de Estudios Educativos, Ceibal. [mimeo]  
BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN: CULMINACIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY

Pianta, R. C., Hamre, B. K. y Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer. Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions.

Plenty, S. y la Roi, C. (2024). Peer acceptance and rejection during secondary school: Do associations with subsequent educational outcomes vary by socioeconomic background? *Child Development*, 95(3), 929-947. <https://doi.org/10.1111/cdev.14044>

Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature *Education Economics*, 26(5), 445-458.

Rizzuto, T., LeDoux, J. y Hatala, J. P. (2009). It's not just what you know, it's who you know: Testing a model of the relative importance of social networks to academic performance. *Social Psychology of Education*, 12, 175-189. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9080-0>

Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma: Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

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

Sánchez I., I. González, (2026) *Familias Informadas: evidencia para mejorar la asistencia en educación media - Ceibal*

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.

Tasa de egreso de educación media superior entre jóvenes de 21 a 23 años.  
Años 2006-2024 - Mirador Educativo - INEE

UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report: Technology in education — A tool on whose terms?* París: UNESCO.

UNICEF Uruguay (2025). *Ausentismo en educación secundaria básica: Un problema que compromete las trayectorias educativas*. Autor: S. Cardozo. Coordinadores: A. Retamoso y L. Varela. Montevideo: UNICEF

Zerpa M. (2025) Short- and medium-run impacts of preschool education: evidence from state pre-K programs | *Journal of Population Economics* | Springer  
Nature Link

# Anexo A



## Activos institucionales con los que cuenta Uruguay

Uruguay enfrenta el desafío de la finalización del ciclo educativo desde dos frentes con poblaciones y mecanismos distintos: la retención de quienes están en el sistema con señales de riesgo, y la reinserción de quienes ya interrumpieron su trayectoria. Esta sección revisa los activos institucionales disponibles en cada frente y una condición transversal que los afecta a ambos.

El ecosistema digital desarrollado por Ceibal desde 2007 genera el conjunto de datos más valioso con el que cuenta el sistema para monitorear la permanencia en tiempo real. INEE (2026) documenta que el uso de la plataforma CREA por encima del promedio del grupo se asocia a hasta 10 puntos porcentuales de mayor probabilidad de egreso, mientras que el uso por debajo del promedio se asocia a una probabilidad similar de abandono. Esta asociación no establece causalidad, pero confirma que los registros digitales de compromiso estudiantil funcionan como señales tempranas accionables.

La infraestructura de comunicación de Ceibal habilita una línea de intervención de muy bajo costo con evidencia experimental sólida. Lichand, Cunha, Madeira y Bettinger (2026) demostraron experimentalmente que mensajes a familias de estudiantes de noveno grado mejoran la asistencia, las calificaciones y la tasa de promoción de grado, y que el mecanismo activo no es la información específica sino la reorientación de la atención parental hacia la escolaridad de sus hijos. Los efectos fueron mayores entre estudiantes con menor asistencia al inicio, precisamente quienes más se beneficiarían de mayor involucramiento familiar.

### Retención

Las herramientas específicas para docencia indirecta disponibles en la plataforma SEA forman un sistema integrado donde cada componente cumple una

función diferenciada y complementaria. Presentarlas como un catálogo de herramientas separadas subestima su potencial; presentarlas como un sistema revela su lógica.

La Encuesta de Bienvenida es el activo longitudinal más consolidado. Aplicada desde 2014, releva dimensiones socioemocionales, contexto familiar, motivaciones y estrategias de estudio al inicio del año lectivo. Entre 2021 y 2023 las respuestas crecieron de menos de 2.000 a más de 20.000 estudiantes (Ceibal, 2026), lo que evidencia capacidad de escala real.<sup>3</sup> Esta base de datos longitudinal constituye la materia prima para el desarrollo de modelos predictivos de riesgo de abandono: el proyecto en curso propone incorporar técnicas de regresión logística y análisis multivariable para clasificar al estudiantado en niveles de riesgo, complementadas con inteligencia artificial generativa que produzca resúmenes narrativos individuales. Esta innovación responde a una dificultad concreta que los propios equipos reportaron: la imposibilidad de analizar datos a nivel individual cuando se atiende simultáneamente a cientos de estudiantes.

El Sociograma Virtual SEA complementa la encuesta desde una perspectiva relacional. Donde la encuesta captura el riesgo individual, el sociograma mapea la estructura de vínculos del grupo: identifica patrones de aislamiento, liderazgos y subgrupos. Rizzuto et al. (2009) establecieron que la densidad de la red social de un aula es un predictor estadístico del rendimiento académico. Plenty et al. (2024) demostraron que la aceptación entre pares favorece la continuidad educativa con efectos especialmente pronunciados en estudiantes de bajo nivel socioeconómico. La herramienta responde además a una dificultad estructural del sistema uruguayo: la organización curricular de educación media, con múltiples docentes que se desplazan entre centros, limita la capacidad de cualquier educador individual para conocer las tramas vinculares de un grupo.

---

<sup>3</sup> La variación en el número de respuestas entre años refleja cambios en las estrategias de difusión y en la cobertura institucional. El crecimiento sostenido hasta 2023 y la estabilización posterior son consistentes con un proceso de adopción que avanza desde los centros con mayor vínculo con la Red hacia el conjunto del sistema.

El sociograma construye ese conocimiento de manera sistemática y compartida. En 2024 fue aplicado en 283 grupos, alcanzando a 5.239 estudiantes (Libisch et al., 2025).

Los equipos de docencia indirecta (adscriptos, psicólogos, trabajadoras y trabajadores sociales, Profesores Orientadores Pedagógicos) son el nodo fundamental que conecta estas herramientas con las trayectorias individuales. La literatura económica sobre funciones de producción educativa ha tendido a subestimar este insumo (Hanushek, 1986, 2002), pero los datos de intención de abandono son contundentes: los factores psicoemocionales son las principales amenazas a la continuidad, y estos equipos son quienes tienen mandato institucional, tiempo y formación para intervenir sobre esa dimensión. En Uruguay, sin embargo, operan bajo condiciones que comprimen severamente su impacto potencial: un número reducido de profesionales atiende cientos de centros y más de 200.000 estudiantes, con cargas horarias fragmentadas y escaso margen para el trabajo preventivo (Franco, 2023). La definición formal de estos roles está además desactualizada; en la práctica, el alcance del acompañamiento depende más del compromiso individual de quien ocupa el cargo que de una definición institucional clara (González, 2021). Cada cambio de personal interrumpe procesos que pueden llevar años construir.

El rol de las y los docentes de aula no debe quedar en segundo plano. La calidad del vínculo docente-estudiante es uno de los predictores más robustos de permanencia, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Pianta, Hamre y Allen, 2012). Un centro donde sus docentes faltan con frecuencia envía una señal institucional de baja relevancia que el estudiantado lee con precisión. Las intervenciones tienen mayor probabilidad de sostenerse cuando el docente de aula las integra como parte de su práctica cotidiana, no cuando se delegan exclusivamente a equipos especializados.

## Reinserción

Uruguay cuenta con un ecosistema diversificado de modalidades educativas alternativas orientadas a facilitar la culminación de ciclos para población con condicionamientos laborales, geográficos o de salud. Esta diversidad es en sí misma un activo: el sistema reconoce que las trayectorias son heterogéneas y que las respuestas institucionales deben serlo también.

En el sector público, el Plan 1994 Martha Averborg ofrece modalidad presencial nocturna con cursada semestral para jóvenes y adultos con condicionamientos laborales o de salud, incluyendo personas privadas de libertad; su modalidad Libre Asistido combina encuentros sincrónicos con trabajo autónomo en plataforma, priorizando a estudiantes con hasta tres asignaturas pendientes. El Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES) está destinado a trabajadores de organismos públicos o empresas con convenio con la Dirección General de Educación Secundaria, con clases a lo largo de 14 semanas y un encuentro presencial mensual. Para quienes cursaron el último año del bachillerato con materias pendientes, el programa Egresados y el programa Uruguay Estudia (PUE) ofrecen modalidades semipresenciales con tutorías sincrónicas, asincrónicas y evaluaciones finales presenciales. El sector privado complementa esta oferta: el Bachillerato Extraedad Semipresencial del Instituto Elbio Fernández, el programa Abriendo Caminos del Colegio Santa Elena, el Bachillerato por Tutorías de la Universidad de la Empresa y el Bachillerato Online del Liceo Pallotti son ejemplos de modalidades que combinan encuentros presenciales, clases sincrónicas por videoconferencia y trabajo asincrónico en plataformas como Moodle (Pérez y Coca, 2026).

Un activo central es la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). El 52% de su matrícula en educación media tiene 18 años o más: UTU opera de facto como sistema de segunda oportunidad para personas adultas que no completaron

el ciclo en tiempo. La articulación institucional ya existe: UTU mantiene convenios con INEFOP para vincular formación educativa con formación laboral, lo que abre una línea de intervención concreta mediante pasantías supervisadas que permitan a los estudiantes adultos acreditar saberes en contextos laborales reales.

## Egreso

Dos instrumentos institucionales recientes amplían las vías hacia la graduación. AcreditaEB (2021) permite acreditar conocimientos de ciclo básico obtenidos fuera de la educación formal. AcreditaEMS (2024) extiende ese mecanismo al bachillerato. Ambos responden al artículo 39 de la Ley 18.437 y constituyen un cambio de paradigma: el sistema reconoce que hay saberes válidos que no fueron adquiridos dentro del aula. La escala de la demanda confirma la relevancia del mecanismo: en 2026, solo en el área de Administración de UTU se anotaron 7.000 personas para acreditar competencias adquiridas fuera de la educación formal. Ceibal ha desarrollado un asistente virtual para guiar a las y los postulantes en el proceso de armado de portafolios, reduciendo una barrera de entrada que antes excluía a quienes no contaban con orientación profesional.

El ecosistema universitario tiene además un incentivo propio para contribuir a la permanencia en educación media. La Universidad de la República (UDELAR) y la Universidad Tecnológica (UTEC) registran tasas de deserción significativas en los primeros semestres, en parte porque los estudiantes ingresan con déficits de competencias que la educación media no logró consolidar. El diagnóstico sugiere que el sistema universitario podría ser un aliado institucional en el diseño y la evaluación de políticas de permanencia en enseñanza media, especialmente en el interior del país donde UTEC tiene desplegada una red de sedes.

# Anexo B



## Análisis de la encuesta de intención de abandono

Los datos administrativos describen quién abandona y cuándo. Los datos de intención de abandono revelan algo distinto y complementario: qué factores identifica el propio estudiantado como amenazas a su continuidad educativa, antes de que el abandono se produzca. Antes de que la desvinculación se concrete, existe un proceso subjetivo de deliberación en el que cada estudiante pondera los costos y beneficios de continuar en el sistema. Relevar esa etapa permite aproximarse a una población en riesgo latente que las estadísticas de deserción efectiva ya no contemplan (Heckman, 2006).

Ceibal relevó esta dimensión en 2025/6 mediante un estudio realizado a una muestra representativa de 3.337 estudiantes, con una tasa de respuesta del 48% sobre los 7.051 matriculados y una cobertura intragrupal promedio del 68% (Gómez et al., 2026). El instrumento incluyó la pregunta directa “¿ha pensado en abandonar los estudios?”, que habilita el contraste entre la percepción subjetiva del riesgo y los predictores objetivos disponibles en los registros administrativos.<sup>4</sup>

<b>Intención de abandono escolar según sexo</b>											
Muestra representativa · n = 3.337 · Gómez et al. (2026), <i>Educational choices</i> , mimeo											
	Varones (n = 1.446)				Mujeres (n = 1.891)				Total (n = 3.337)		
	Varones n	Varones % col.	Varones % fila	Varones % total	Mujeres n	Mujeres % col.	Mujeres % fila	Mujeres % total	Total n	Total % fila V	Total % fila M
Nunca pensó en abandonar	914	63.2%	41.7%	27.4%	1.278	67.6%	58.3%	38.3%	2.192	41.7%	58.3%
Pensó en abandonar	532	36.8%	46.5%	15.9%	613	32.4%	53.5%	18.4%	1.145	46.5%	53.5%
<b>Total</b>	<b>1.446</b>	<b>100.0%</b>	<b>43.3%</b>	<b>43.3%</b>	<b>1.891</b>	<b>100.0%</b>	<b>56.7%</b>	<b>56.7%</b>	<b>3.337</b>	<b>43.3%</b>	<b>56.7%</b>

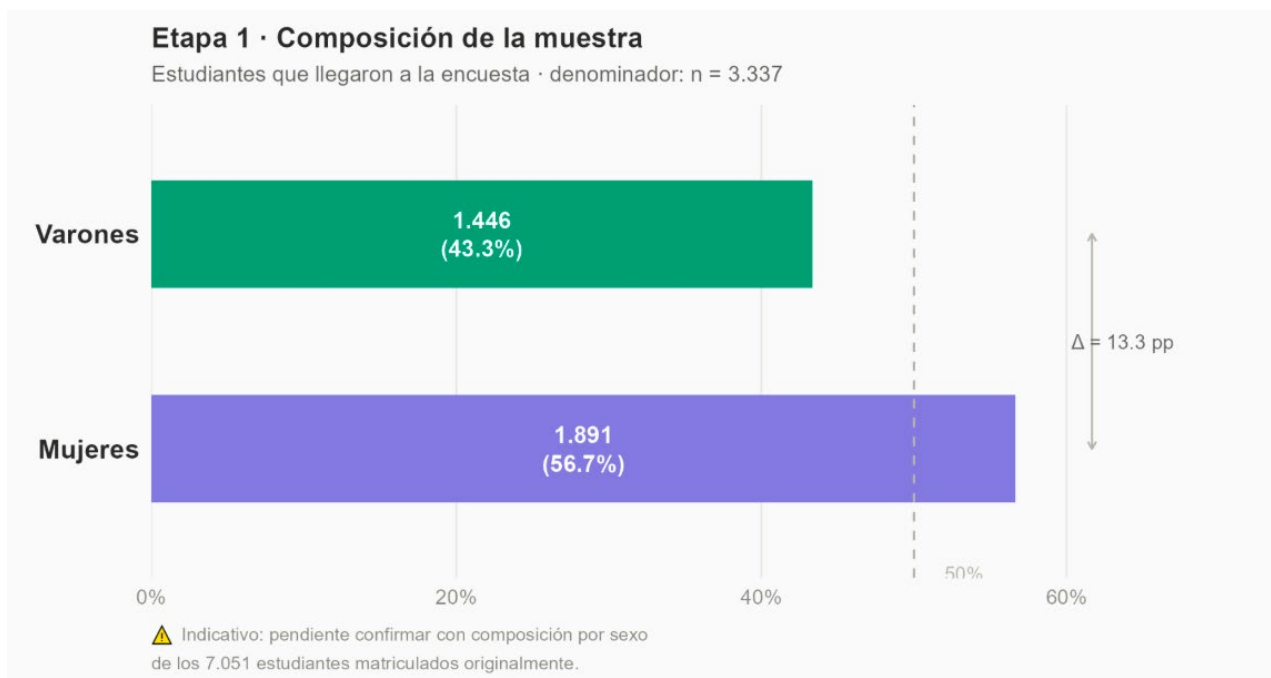
Elaboración propia en base a datos de Gómez et al. (2026), *Educational choices*, mimeo (work in progress).

\*% col.\*: proporción dentro de cada grupo de sexo.  
 \*% fila\*: distribución por sexo dentro de cada categoría de respuesta.  
 \*% total\*: proporción sobre el total de la muestra.

<sup>4</sup> La tasa de respuesta del 48% es consistente con los patrones de respuesta voluntaria en encuestas aplicadas en contextos escolares. Los análisis de composición de la muestra por nivel, centro y contexto socioeconómico muestran representatividad adecuada para los propósitos descriptivos de este análisis. A diferencia de la Encuesta de Bienvenida, que es una herramienta anual de SEA, este fue un estudio específico diseñado para investigar las elecciones de orientación por parte del estudiantado.

## Composición de la muestra y brecha de género en la permanencia

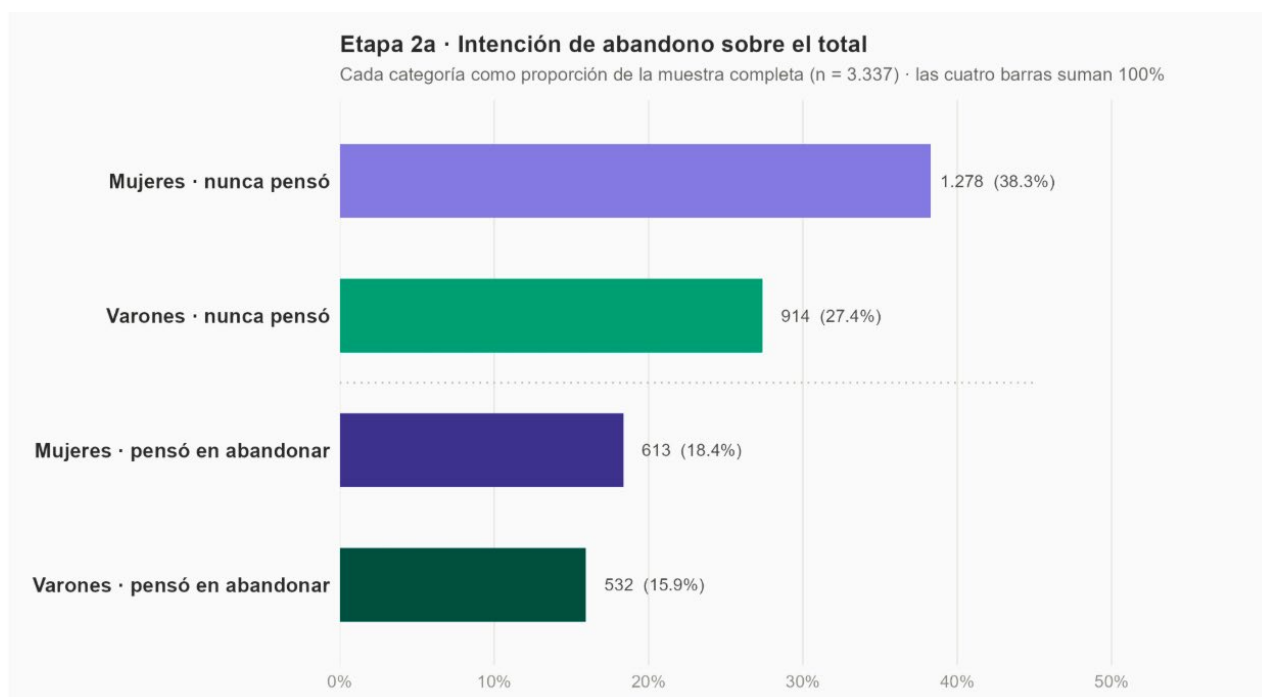
Del total de estudiantes que llegaron a la encuesta, el 56,7% son mujeres y el 43,3% son varones. Esta sobrerrepresentación femenina es consistente con la mayor vulnerabilidad masculina al abandono efectivo documentada en el diagnóstico: los varones abandonan antes y en mayor proporción, por lo que están menos representados entre quienes permanecen en el sistema al momento de la encuesta. Esta composición debe tenerse en cuenta al interpretar los resultados, porque la muestra captura con mayor intensidad las trayectorias de quienes ya lograron permanecer.



## Intención de abandono

El dato de apertura es alentador: el 63,2% de los varones y el 67,6% de las mujeres declara no haber contemplado el abandono. Entre quienes sí lo consideraron, se observa una brecha estadísticamente significativa: el 36,8% de los varones declara haber pensado en dejar los estudios, frente al 32,4% de las mujeres ( $z =$

2,59,  $p < 0,01$ ; cálculos propios en base a Gómez et al., 2026). El riesgo relativo de considerar el abandono es mayor entre los varones.

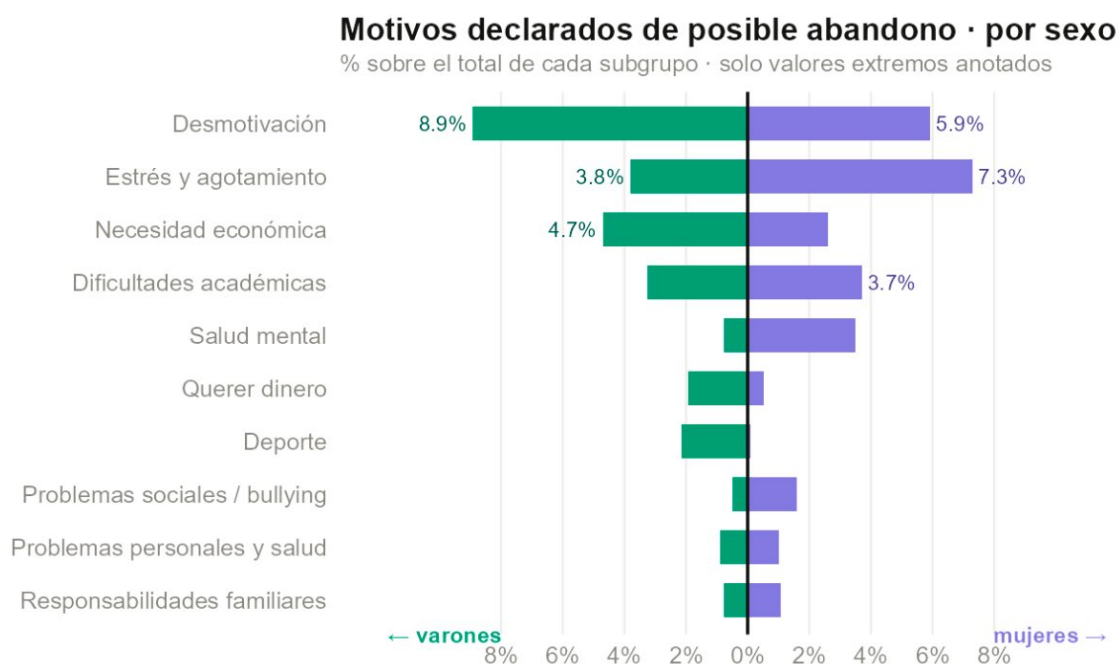


Sin embargo, una lectura de política que se detenga en los porcentajes relativos pierde una dimensión igualmente importante. Dado que hay muchas más mujeres en el sistema, en términos absolutos el grupo numéricamente mayor con intención de abandono es el femenino: las mujeres que pensaron en dejar (18,4% del total de la muestra) superan a los varones que pensaron en dejar (15,9%) en más de 2,5 puntos porcentuales. Las intervenciones focalizadas por sexo producen sus mejores resultados cuando contemplan simultáneamente el riesgo relativo y la carga absoluta del problema.

## Motivos declarados

La desagregación por motivos es donde la información se vuelve accionable para el diseño de política. Entre las mujeres predominan los factores psicoemocionales: el estrés y el agotamiento académico alcanzan el 7,3%, frente al 3,8% entre los varones; los problemas de salud mental representan el 3,5%, casi

cuatro veces la proporción registrada entre ellos (0,8%); y los problemas sociales y el acoso entre pares concentran mayor peso relativo entre las mujeres (1,6% frente a 0,5%). Entre los varones destacan la necesidad económica y el trabajo (4,7% frente al 2,6% de las mujeres), el deseo de obtener ingresos (1,9% frente a 0,5%) y el deporte como prioridad (2,1% frente a 0,1%). Estos resultados son consistentes con la literatura sobre brechas de género en la expresión del malestar académico y el rol de la motivación intrínseca como determinante de la retención (Rumberger, 2011; Eccles y Wigfield, 2002, 2020).



## Implicaciones para el diseño de intervenciones

Las intervenciones orientadas al estudiantado femenino deberían priorizar el acompañamiento socioemocional y el abordaje de la carga psíquica asociada al desempeño académico. Las orientadas al estudiantado masculino deberían contemplar las presiones materiales y la competencia con actividades laborales y extracurriculares. Una intervención uniforme producirá efectos diferenciados que pueden ampliar las brechas que se busca cerrar.

Al desagregar por motivos, la información sobre intención de abandono se vuelve accionable. Entre las mujeres predominan los factores psicoemocionales: el estrés y el agotamiento académico alcanzan el 7,3% (frente al 3,8% entre varones), y los problemas de salud mental representan el 3,5%, casi cuatro veces la proporción registrada entre ellos (0,8%). Los problemas sociales y el acoso entre pares también concentran mayor peso relativo entre las mujeres (1,6% frente a 0,5%). Entre los varones destacan la necesidad económica y el trabajo (4,7% frente al 2,6% de las mujeres), el deseo de obtener ingresos (1,9% frente a 0,5%) y el deporte como prioridad (2,1% frente a 0,1%). Estos resultados son consistentes con la literatura sobre brechas de género en la expresión del malestar académico (Rumberger, 2011; Eccles y Wigfield, 2002, 2020).

Estas diferencias tienen implicaciones directas para el diseño de intervenciones. Las orientadas al estudiantado femenino sugieren priorizar el acompañamiento socioemocional y el abordaje de la carga psíquica asociada al desempeño académico. Las orientadas al estudiantado masculino deberían contemplar también las presiones materiales y la competencia con actividades extracurriculares y laborales. Una intervención uniforme va a producir efectos diferenciados que pueden ampliar las brechas que se busca cerrar.

