

# **Reporte de proyecto**

## **Panorama Educativo de las y los becarios de PROSPERA Programa de Inclusión Social**

Dirección de Indicadores Educativos

Dirección General para la Integración y Análisis de Información

Unidad de Fomento a la Cultura de la Evaluación

**Coordinadores:** Héctor V. Robles Vásquez, Mónica Gladis Pérez Miranda

**Autores:**

Karina Marisol García Morales  
Raúl Guadalupe Antonio  
Nancy Escalante Rivas  
Graciela Vázquez Pérez  
Liliana García Cruz  
Karla Yukiko López Magaña  
Raúl René Rojas Olmos  
Verónica Medrano Camacho  
Eduardo Ángeles Méndez

**Con la colaboración interna de:**

Yoni Miguel Castillo Tzec  
Itzel García Orozco  
Oscar Chapital Colchado  
Elba Ramos Ibarra  
Miguel Ángel Morales Hernández  
Arturo Vera Moreno

**Con la colaboración externa del  
equipo coordinado por:**

Rogelio Omar Grados Zamudio  
Josué Jasan Vargas Olmos

**Ciudad de México, 16 de enero de 2019**

## **Contenido**

I. Resumen ejecutivo

II. Marco normativo e institucional

III. Antecedentes

IV. Criterios de clasificación

1. Contexto social

2. Estructura y dimensión

3. Agentes y recursos

4. Avance escolar

5. Procesos y gestión

6. Resultados educativos

Reflexiones finales

Referencias y fuentes de información

## Resumen ejecutivo

En 2016, la población en edad de cursar la educación obligatoria (3 a 17 años) ascendió a 34.6 millones de niñas, niños y adolescentes, 1 de cada 10 (10.6%) era indígena, mientras que 5 de cada 10 (51.2%) vivía en condición de pobreza. Estas características son sólo un ejemplo de cómo las personas inmersas en un entorno en el que se mezclan diversos sistemas (socioeconómico, político, cultural, etcétera), genera una diversidad de individuos con características distintas, que en ocasiones pueden colocarlos en condición de vulnerabilidad y limitar su ejercicio del Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad (DHEOC) (INEE, 2018a; 2018b).

El Estado y la sociedad reconocen esta diversidad e implementan acciones y apoyos dirigidos a la población vulnerable, entre esta destacan las y los becarios de PROSPERA Programa de Inclusión Social<sup>1</sup>, que en materia educativa fomenta la asistencia escolar de 6.4 millones de personas, es decir, 1 de cada 4 (24.81%) alumnos matriculados en educación obligatoria; sin embargo, los retos para garantizar plenamente el DHEOC abarcan no sólo el acceso, tránsito y permanencia, sino también la reasignación de recursos (materiales educativos y infraestructura), la transformación de procesos (métodos educativos, organización escolar, docentes y directivos) y el aprendizaje de competencias básicas para fomentar el desarrollo del potencial educativo de las personas.

En un esfuerzo por generar un sistema de indicadores y estadísticos que brinde elementos para monitorear y señalar los retos que el Estado y la sociedad tienen que enfrentar para garantizar el DHEOC de niñas, niños y adolescentes, especialmente de las y los becarios del Programa, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en convenio con la Coordinación Nacional del Programa, presenta el Panorama Educativo de las y los Becarios del Programa (PEPRO).

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante se referirá a este simplemente como el Programa.

En este documento se pretende elaborar un diagnóstico general que permita visibilizar la interrelación entre las posibles líneas de acción para encaminar de manera coordinada los insumos, procesos y resultados hacia la consecución de los objetivos definidos en la normatividad en materia educativa. Mediante dicho sistema de indicadores y estadísticos se integra la información disponible, cuyo análisis arroja algunos de los principales hallazgos identificados a lo largo del numeroso historial de evaluaciones realizadas al Programa, pero se complementa con fuentes de información más recientes, como la Encuesta Intercensal y PLANEA, y que abarca no sólo la educación básica sino también la educación media superior.

El PEPRO está agrupado en diez secciones.<sup>2</sup> La primera, muestra el marco normativo e institucional del DHEOC; la segunda, explora la evolución del Programa desde su origen en 1997, seguida de la descripción de los criterios de estratificación de escuelas y municipios según el nivel de concentración de becarios. Las siguientes seis secciones ofrecen una descripción acerca del entorno social, económico, cultural y escolar que rodea a los alumnos matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN), así como de los recursos, procesos y resultados de éste. Finalmente, el documento enumera una serie de reflexiones a manera de conclusión.

### **Marco normativo e institucional del Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad y de la acción federal en materia educativa del Programa**

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) refuerza el reconocimiento introducido en la Constitución Política de la República Mexicana en 1857 de los derechos sociales de los ciudadanos del país, entre ellos la educación. En el artículo 3° la CPEUM reconoce el derecho de todo individuo a recibir educación de calidad y que el Estado es el encargado de garantizar dicho derecho a la sociedad mexicana.

---

<sup>2</sup> La estructura del Panorama Educativo de las y los Becarios del Programa tiene como referencia, la estructura del Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, el cual es actualizado anualmente por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- En 1948 la comunidad internacional, México incluido, adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) donde la educación es consagrada como un derecho humano que sigue los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; además se establece que la educación será gratuita y obligatoria en los niveles básicos y su objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de la sociedad.
- La Ley General de Educación (LGE), la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), y la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) reiteran el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación en igualdad de oportunidades para el acceso, tránsito, permanencia, aprendizaje y desarrollo de su potencial educativo. Así, de las propiedades que adquiere la educación como derecho humano y su interrelación con el principio de equidad y la dimensión de calidad, se interpreta que el Estado mexicano se obliga a garantizar el Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad.
- La Agenda 2030 y los 16 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados en 2015 por los países miembros de la ONU, representan uno de los mayores esfuerzos de cooperación internacional para emprender acciones en favor de los más necesitados. Notablemente, el objetivo 1 de los ODS busca poner fin a la pobreza y el objetivo 4 garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos.
- En las últimas décadas, la principal acción del Estado mexicano para el combate a la pobreza se ha basado en la continuidad a un programa federal de transferencias monetarias condicionadas: Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) de 1997 a 2001, Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (PDHO) de 2002 a 2014 y el Programa de 2014 a 2018.

- El Programa, ha otorgado recursos a las personas en situación de pobreza con la intención de fortalecer sus capacidades de acceder a los derechos sociales de educación, salud y alimentación; para su implementación intervienen tres instituciones: la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Salud (SSA) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), esta última coordina la operación del programa.

## **Antecedentes**

- El Programa surge en 2014 como una transformación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, iniciado en 2002, cuyo origen se remonta al Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) puesto en marcha a partir de 1997. El componente educativo del Programa consistió en la entrega de becas educativas y útiles escolares para la educación básica, a partir del tercer grado de primaria, con la condición de que los niños, niñas y adolescentes, menores de 18 años, asistieran de manera regular a escuelas de la modalidad escolarizada.
- A partir de 2001 el Programa comenzó a otorgar apoyos a jóvenes en educación media superior y a partir de 2011 a estudiantes del medio rural inscritos en primer y segundo grado de primaria. Las becas escolares a partir del nivel secundaria han sido ligeramente superiores para las mujeres que para los hombres; a partir de 2004, el Programa incluyó un incentivo monetario para los estudiantes becados que terminaran la educación media superior y en 2014 se estableció que estos egresados tendrían prioridad en la designación de becas por parte de Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES).
- Como resultado de evaluaciones y estudios que analizan el avance del Programa en el cumplimiento de las metas establecidas en materia educativa se observó impacto en el incremento de la matrícula, especialmente de las mujeres, la disminución del abandono y la reprobación, el incremento del nivel de escolaridad de los becarios respecto a no becarios y respecto a sus padres, especialmente de la población indígena y el incremento del logro escolar de becarios que

tienen acceso a escuelas con mayores recursos y maestros mejor preparados.

- Desde los primeros años de funcionamiento del Programa se identificaron algunos vacíos en las evaluaciones de los distintos componentes de este. De manera reiterada y persistente se ha hecho patente la necesidad de considerar entre los factores analizados la calidad de los servicios sociales que se ofrecen a la población beneficiaria, debido a que los efectos del Programa estarán mediados por las acciones concretas en los centros de salud y en las escuelas. Por tanto, se ha señalado que, para comprender el verdadero impacto del Programa, es crucial conocer las características de la infraestructura, los mecanismos, las prácticas y las dinámicas relativas a los servicios, el número de beneficiarios atendidos por el personal educativo, entre otros factores.

## **Contexto social**

### **¿Cuántas niñas, niños y adolescentes son becarios del Programa?**

- En el ciclo escolar 2016-2017, el Programa, otorgó becas educativas a 6 445 450 estudiantes de educación básica y media superior: 2 845 728 estudiantes de educación primaria, 2 183 563 de educación secundaria y 1 416 159 de educación media superior. 50.1% del total de becarios eran hombres, el restante 49.9%, mujeres.
- Las becarias y becarios del Programa se ubicaron, en su mayoría, en las regiones del centro y sur del país. Chiapas, Veracruz, México, Puebla, Guerrero y Oaxaca fueron las entidades con mayor cantidad de estos al agrupar, en conjunto, a 54.6% del total. Estas entidades se caracterizan por presentar altos índices de población en condición de pobreza.

### **¿Cuáles son las características de los municipios con mayor presencia de becarios del Programa?**

- Existe una asociación positiva entre la proporción de familias con becarios del Programa en los municipios y el nivel de marginación de estos. 9 de cada 10 municipios de alta marginación en 2015, tenían una concentración alta o media de familias con becarios del Programa. En

cambio, 9 de cada 10 municipios de baja marginación eran, a su vez, municipios con baja presencia de familias con becarios.

- También existe una asociación entre el porcentaje de familias con becarios y la presencia de población indígena en los municipios del país. En 2015, la mitad de los municipios catalogados como indígenas de acuerdo con el criterio de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas eran municipios con alta concentración de familias con becarios, otra tercera parte de estos eran de concentración media. Por el contrario, 63.6% de los municipios sin población indígena tenían un porcentaje bajo de familias con becarios.

### **¿Cuál es la escolaridad de los jefes de hogar de los becarios del Programa?**

- En los hogares con becarias y becarios del Programa la escolaridad del jefe es, en promedio, inferior a la media nacional. Mientras que en 67.9% de los hogares con becarios, el jefe no tuvo acceso a la educación formal o no concluyó la educación básica, para el total de los hogares del país el indicador fue 42.9%. Asimismo, sólo en 5.1% de los hogares con becarios el jefe concluyó la educación obligatoria o un nivel superior, en comparación con 31.5% del total de hogares del país.
- En el mismo sentido, el porcentaje de jefes de hogar de 15 años o más que no posee la habilidad para leer y escribir un recado es mayor en los hogares con becarias y becarios del Programa, respecto al promedio nacional, 11.1% y 7% respectivamente. Si bien el analfabetismo es menor entre los grupos de población más jóvenes, persisten las diferencias en detrimento de las familias beneficiarias del Programa.

### **¿Cómo es la asistencia escolar en los municipios con mayor presencia de becarios del Programa?**

- La asistencia regular a los centros escolares es un requisito básico para acceder a una beca del Programa; por tanto, la condición de becario se traduce directamente en asistencia escolar. No obstante, no todos los niños y jóvenes del país asisten a la escuela, en especial aquellos en edad idónea para cursar la educación secundaria (12 a 14 años) y media superior (15 a 17 años). Mientras que en los municipios con un porcentaje bajo de familias con becarios del Programa la asistencia escolar de los adolescentes de 12 a 14 años es de 94.3%, en los municipios de alta



concentración es de 88.5%. Para el grupo de 15 a 17 años las tasas de asistencia en municipios de baja y alta concentración son 75.6% y 60.2%, respectivamente.

- A nivel nacional, las mujeres ostentan tasas de asistencia escolar similares o superiores a las de los hombres para los distintos grupos de edad; sin embargo, en los municipios con mayor porcentaje de familias con becarias y becarios del Programa existe una brecha de género a favor de los varones.

## **Estructura y dimensión**

### **¿Cómo se distribuyen los becarios del Programa según nivel o tipo educativo y tipo de servicio?**

- En el ciclo escolar 2016-2017, 1 de cada 4 alumnos en educación primaria, secundaria y media superior (24.8%) fue becario del Programa.
- En las primarias indígenas, 70% de los alumnos matriculados son becarios del Programa, 60.4% de los alumnos del servicio comunitario y sólo 16.7% de los alumnos en primarias generales son becarios del Programa.
- Los becarios constituyen 85.9% de la matrícula de las secundarias comunitarias, 62.2% de las telesecundarias, 31.6% de las secundarias para trabajadores.
- Los tipos de plantel con los mayores porcentajes de becarios son el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) y los telebachilleratos centralizados (71.2%), le siguen los Bachilleratos interculturales, la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y los telebachilleratos descentralizados (67.3%).
- La presencia de becarios de EMS en el sostenimiento privado es de 29.9% en instituciones subsidiadas por los estados y las asociaciones civiles y de 6.4% en instituciones particulares.

### **¿Cómo es la concentración de becarios del Programa en las escuelas según el tipo de servicio al que pertenecen?**

- Los niños y jóvenes en mayor condición de pobreza son atendidos en mayor medida en aquellas escuelas con más carencias en infraestructura, equipamiento, condiciones planeadas de operación y en una gestión escolar que sobrecarga de funciones a los maestros.
- Las escuelas primarias indígenas y comunitarias son en mayor proporción (71% y 49.1%) escuelas de alta concentración de becarios. Mientras que 52% de las telesecundarias y 73.1% de las secundarias comunitarias son de alta concentración de becarios.
- Se identificaron 12.8% (1 319) de primarias comunitarias, 0.7% (69) de primarias indígenas, 5.8% (195) de secundarias comunitarias y 6.5% (1 226) de telesecundarias que no reportan tener becarios del Programa. A pesar de ser escuelas que por sus características son elegibles de que el programa otorgue apoyos educativos.
- En el caso de los planteles de instituciones particulares, 1.9% (104 planteles) son de alta concentración de becarios y atienden a 16.9% de los becarios de las instituciones particulares.

### **¿Cuántos alumnos en promedio tienen las escuelas con mayor concentración de becarios del Programa?**

- Las escuelas primarias con menos de 50 alumnos por escuela son en mayor proporción de alta (43.3%) y media (30.1%) concentración de becarios.
- La mayoría de las escuelas secundarias con más de 180 alumnos por escuela (62.6%) son de baja concentración de becarios.
- Del conjunto de planteles de EMS, 38.3% tienen más de 90 alumnos, 33.5% son de 51 a 90 alumnos y 28.3% son de 1 a 50 alumnos. De éstos últimos, casi 4 de cada 10 son de alta concentración de becarios.

### **¿En qué tipos de localidades se ubican las escuelas que atienden a los becarios del Programa según grado de marginación y tamaño de localidad?**

- Se identificó la presencia de becarios en escuelas ubicadas en localidades de muy bajo y bajo grado de marginación: 5.3% de los

becarios de primaria, 12.1% de los becarios de secundaria y 18.2% de los de EMS se matriculo en éstas escuelas.

- Destaca la presencia de 3 273 centros educativos (primarias, secundarias y planteles de EMS) que están ubicados en municipios de muy alto y alto grado de marginación y no reporta tener becarios del Programa.
- Las escuelas primarias, secundarias y planteles de EMS que están ubicados en localidades de muy alto grado de marginación son principalmente de alta concentración de becarios (53.5%, 71%, 66.7%, para cada caso).
- Se identificaron escuelas y planteles que funcionan en localidades con menos de 2 500 habitantes y que no reportan becarios: 2 074 primarias, 1 473 secundarias y 120 planteles de educación media superior.
- Una importante proporción de becarios se matriculo en escuelas ubicadas en localidades con menos de 2 500 habitantes: 62.7% de los becarios de primaria, 43.8% de los becarios de secundaria y 33.4% de los becarios de EMS se matriculo en éstas escuelas.

## **Agentes y recursos**

### **¿Cuáles son las características de los becarios del Programa?**

#### **Perfil de los estudiantes becarios de educación primaria (2016-2017)**

Los becarios del Programa que asisten a la educación primaria se caracterizan por estar en el rango de edad esperado en el nivel, pues 94.1% tiene entre 6 y 11 años, mientras que 5.9% tiene 12 años o más. Una importante proporción hablan una lengua indígena (24.1%), y es aún mayor el porcentaje de quienes se autoadscriben como indígenas (36.8%). De los beneficiarios de esta beca 3% se autoadscribieron como afrodescendientes y 1.2% señaló que padecía alguna discapacidad de nacimiento o derivada de su salud.

#### **Perfil de los estudiantes becarios de educación secundaria (2016-2017)**

Entre los alumnos becarios que cursaban la educación secundaria se encontró una importante proporción de los que tenían 15 años o más (12.6%) lo cual podría permitir señalar la importancia de este apoyo en el mantenimiento de los adolescentes dentro de las escuelas, pues por su edad estarían dentro de los estudiantes con rezago ligero o grave. Como sucede en educación primaria, en secundaria también se observa que una proporción importante de becarios es hablante de lengua indígena (19.1%) y se autoadscribe como indígena (32.1%). Además, entre los beneficiarios se encuentran 2.5% de estudiantes que se consideran afrodescendientes y 1.2% que padecen alguna discapacidad de nacimiento o por salud.

#### **Perfil de los estudiantes becarios de educación media superior (2016-2017)**

Los estudiantes becarios de media superior se caracterizan de la siguiente forma: 14% tienen 18 años o más de edad, es decir, están por arriba de la edad esperada para este tipo educativo. 16.3% habla una lengua indígena, 30.9% se autoadscribe como indígena, 2.4 se autoadscribe como afrodescendiente y 1.1 tiene alguna discapacidad de nacimiento o por salud.

#### **¿Cuáles son las características de los docentes que atienden las escuelas o planteles con mayor concentración de becarios del Programa?**

##### **Perfil de los docentes de educación secundaria (2016-2017)**

En educación secundaria los profesores que laboran en escuelas con alta concentración de becarios suelen ser más del sexo masculino (en el total nacional 47.3% en las escuelas con alta concentración 52.9%), existe una mayor proporción de directores con grupo (13.6%) y existen menos profesores de asignaturas especiales (2.4% de educación física, 1.9% de artes, 4.3% de tecnologías y 1.6% de inglés), casi todo lo anterior derivado del hecho de que la mayoría de los becarios asisten a escuelas telesecundarias y en estos centros esas son características típicas de sus docentes.

##### **Perfil de los docentes de educación media superior (2016-2017)**

En educación media superior, en los planteles con una alta proporción de becarios se observa también una mayor proporción de docentes del sexo masculino (57.2%), además de que son más jóvenes que en los planteles sin becarios o con baja presencia de ellos, 43.3% tiene de 25 a 34 años. Aunque en

el resto de las variables como antigüedad o tipo de contratación, no se aprecian patrones específicos ligados a escuelas con alta concentración de becarios.

**¿Existe una disponibilidad mínima de recursos informáticos dedicados a la enseñanza en las escuelas o planteles con alta concentración de becarios del Programa?**

**Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con al menos una computadora para uso educativo y su conexión a internet (2016-2017)**

- La disponibilidad de recursos informáticos para uso pedagógico tiende a ser menor en las escuelas con mayoría de becarios del Programa tanto a nivel primaria como secundaria.
- Contaban por lo menos con una computadora para uso educativo 26.8% de las primarias y 65.3% de las secundarias con alta concentración de becarios inscritos en este programa.
- Como referente, es importante señalar que contó con el mismo recurso 74% de las primarias y 89.1% de las secundarias donde no asistían becarios del Programa.
- De las primarias con alta prevalencia de becados del Programa y que cuentan con al menos un equipo de cómputo para uso pedagógico sólo 26.4% tienen conexión a internet, contra 96.9% de las primarias sin presencia de becarios.
- De las secundarias con alta concentración de becarios y que contaron con el mismo recurso sólo 38.7% tienen conexión a internet, frente a 80.9% de las secundarias donde no asisten estudiantes becados por el Programa.

**Porcentaje de planteles-escuelas de educación media superior hasta con ocho alumnos por computadora para uso educativo y su conexión a internet (2016-2017)**

- En el ciclo escolar 2016-2017 la alta concentración de becados del Programa prevalece en los planteles de sostenimiento estatal centralizado y descentralizado.
- En particular, 29.6% de los Bachilleratos Integrales Comunitarios y Telebachilleratos de sostenimiento estatal centralizado cumplen la meta

de ocho alumnos por computadora para uso educativo; establecida por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. De estos planteles 40.2% reportaron conexión a internet.

- Alcanzaron la misma razón de estudiantes por equipo 21.5% BIC, EMSAD y Telebachilleratos de sostenimiento estatal descentralizado, con alta concentración de becados por este programa, de los cuales 46.4% contaba con conexión a internet.

### **¿Cuánto gasta la federación en el componente educativo de PROSPERA Programa de Inclusión Social?**

- En 2017, mediante el Programa se ejercieron 78 210 millones de pesos corrientes. El componente educativo, 31 071 millones de pesos corrientes, representó 39.7% del total del programa; este monto fue equivalente a poco más de tres veces los recursos totales destinados al programa presupuestario (Pp) Escuelas de Tiempo Completo (9 669.3 millones de pesos corrientes).
- En 2017, el Gasto Federal ejercido en Educación Obligatoria (GFEO) ascendió a 539 505.4 millones de pesos corrientes, equivalente a 2.5% del Producto Interno Bruto (PIB) de ese año (INEGI, 2018). La mayor parte de este gasto se concentró en 11 Pp, donde el Programa ocupó el 4° lugar según el monto ejercido de recursos: 5.8% del GFEO, después del FONE, Servicios de Educación Media Superior y Servicios de Educación Básica en el D.F.
- Durante los últimos diez años (2008-2017), entre los 11 Pp con mayores recursos para educación obligatoria, el Programa se ha mantenido como la principal acción federal para contribuir al resarcimiento de la desventaja de niñas, niños y adolescentes en condición de pobreza en el ejercicio de su derecho humano a una educación obligatoria de calidad en condición de equidad.
- Para promover la atención a la dimensión de calidad así como al principio de equidad del derecho humano a la educación obligatoria es necesario coordinar la acción del Programa con otras acciones de programas

presupuestarios con gasto en educación que están dirigidos a diversos componentes del Sistema Educativo Nacional como docentes, directivos, supervisores, infraestructura, etcétera, por ejemplo: Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Programa de la Reforma Educativa, Fortalecimiento de la Calidad Educativa, Programa de infraestructura física educativa, Programa de Formación de Recursos Humanos basada en Competencias, Expansión de la Educación Media Superior y Superior, entre otros.

### **Avance escolar**

#### **¿En qué medida el acceso de los becarios del Programa a la educación obligatoria se da de manera oportuna?**

- En la educación primaria, que es prácticamente universal, sólo 2% de los becarios del Programa en el ciclo escolar 2016-2017 no se matriculó de manera oportuna, el resto ingresó al primero de primaria con 6 años de edad.
- En educación secundaria la matriculación oportuna es menor entre los becarios en comparación con el total de los alumnos, pues mientras 88.5% de los alumnos se matricula a primer grado en la edad idónea en la misma situación se encuentran sólo 78.7% de los becarios.
- Durante el camino por la educación básica tanto alumnos como becarios van demorando su tránsito por el sistema educativo, prueba de ello es que en educación media superior 67.6% de los alumnos se matricula oportunamente entretanto 56.7% de los becarios se inscribe al nivel contando con la edad idónea.
- En aquellas escuelas y planteles que atienden en mayor medida a jóvenes en condición de pobreza y en las que la proporción de becarios es alta, el ingreso se da de manera más tardía. En educación media superior 60.2% de los becarios se matricula de manera oportuna en planteles con baja concentración, en cambio, en planteles con alta concentración becarios, 51.2% se matricula oportunamente.

## **¿Cómo avanzan las becarias y becarios del Programa en su trayectoria escolar?**

- Los becarios matriculados en escuelas cuya matrícula corresponde a una gran proporción de ellos presentan tasas de aprobación superiores. Al final del ciclo escolar 2015-2016 en educación secundaria 96.3% de los alumnos en escuelas de alta concentración aprobaron el grado cursado al final del ciclo escolar, en cambio, aquellos matriculados en escuelas de baja concentración sólo 87.8% aprobó.
- En educación media superior el comportamiento en la tasa de aprobación también favorece a aquellos alumnos matriculados en planteles de alta concentración de becarios. Mientras en los planteles donde un porcentaje importante de alumnos es becario aprobaron al final del ciclo escolar 2015-2016 82.5%, en los planteles con poca proporción de becarios sólo aprobó 70%.
- La aprobación de los grados escolares que es más frecuente entre becarios puede estar ligado a las condiciones para seguir obteniendo la beca. Esta situación podría indicar comportamientos que pueden dar mayor peso a la aprobación que a la adquisición de conocimientos.
- Es probable que entre los becarios los fenómenos de reprobación, repetición de grados y la interrupción temporal o definitiva de los estudios suceda con mayor frecuencia entre los alumnos en mayor pobreza. Tanto en educación primaria como en secundaria, el porcentaje de becarios con extraedad grave es mayor en comparación con el total de alumnos. Un ejemplo de ello es el porcentaje que representan en educación secundaria, mientras 2.8 de los alumnos en el nivel cuenta con extraedad grave, los becarios del Programa registran 4 puntos porcentuales más de alumnos en esa condición (6.8%).
- Entre los becarios, así como entre el total de alumnos, la matriculación oportuna y el avance escolar ininterrumpido es una característica más frecuente entre las mujeres que en los hombres. Incluso, entre los becarios las brechas pueden extenderse. En educación media superior la diferencia entre ambos sexos es de 3.9 puntos porcentuales, en este nivel



11.1% de los becarios hombres cuentan con dos o más años de edad al que idealmente corresponde en el nivel frente a 7.2% de las mujeres becarias.

- De acuerdo con la concentración de becarios en las escuelas y planteles se puede observar una relación entre escuelas y alumnos matriculados con extraedad grave. En educación secundaria 9.4% de los alumnos matriculados en escuelas con alta concentración de becarios, tenía dos o más años de edad con respecto a la edad idónea para cursar el nivel, en tanto en escuelas donde se registró nula presencia de becarios, 4% de los alumnos estaban en la misma condición.

## **Procesos y gestión**

### **PG-1 ¿Cómo es la estructura organizativa del personal de las escuelas con alta concentración de becarios del Programa?**

- Del total de las escuelas primarias y secundarias donde asistía un alto número de becarios del Programa, más de la mitad contaba sólo con docentes y directores con grupo, de las 19 771 primarias con alta concentración de becarios eran 52.8% y de las 11 061 secundarias con alta concentración de becarios eran 58.3%. En cambio, sólo 34 primarias con alta concentración de becarios y 219 secundarias con alta concentración de becarios, contaban con una estructura organizativa integrada por director, subdirector, docentes y docentes especiales (artes, educación física, inglés y tecnologías).

### **PG-2 ¿En cuántas escuelas todos los docentes atienden a más de un grado, según la concentración de becarios del Programa?**

#### **Porcentaje de escuelas primarias de organización escolar multigrado (2016-2017)**

- De las escuelas primarias con alta concentración de becarios poco más de dos terceras partes (75.6%) eran multigrado (donde uno, dos o tres docentes tenían a su cargo dos o más grados escolares), mientras que en

aquellas escuelas con nivel de concentración media más de la mitad (57.3%) de sus escuelas presentaban esta condición.

- A nivel nacional 43.2% de las escuelas primarias eran multigrado, por lo que el porcentaje de las escuelas primarias multigrado del nivel de concentración alto lo rebasaba por 32.4 puntos, mientras que las escuelas del nivel de concentración medio lo sobrepasaban por 14.1 puntos porcentuales.
- En cuanto a los tipos de servicio, poco más de 69% de las escuelas primarias generales e indígenas con alta concentración de becarios eran unitarias. Llama la atención que en el tipo de servicio indígena en todos los niveles de concentración de becarios del Programa, así como en donde no existe presencia de becarios, los porcentajes de las escuelas multigrado rebasaron 50%.

#### **Porcentaje de escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes de organización completa (2016-2017)**

- Del total de escuelas secundarias de los tipos de servicio de telesecundaria, secundaria comunitaria y secundaria para migrantes con alta concentración de becarios 30.4% eran unitarias o bidocentes, del nivel de concentración medio eran 24.1% y del bajo 23% de las escuelas.
- A nivel nacional 28.9% de las escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes eran unitarias o bidocentes, sólo las escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes del nivel alto de concentración lo rebasaban por 1.5 puntos porcentuales.

Considerando cada tipo de escuela se encontró que 18.8% del total de las telesecundarias con nivel de concentración alto de becarios eran unitarias o bidocentes. De las secundarias comunitarias en el mismo nivel de concentración el porcentaje fue de 76.9% escuelas que eran atendidas por uno o máximo dos docentes y 20% del total de las secundarias para migrantes con nivel de concentración alto presentaron esta condición.

#### **Resultados educativos**

**¿En qué medida los alumnos becarios del Programa de educación primaria y secundaria alcanzan los aprendizajes clave pretendidos en el currículo nacional?**

**Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria según nivel de logro educativo alcanzado en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEA-ELSEN (2015)**

- Los resultados de las evaluaciones mostraron que una proporción importante de los becarios del Programa no logran demostrar el conocimiento de los aprendizajes clave establecidos en el currículo nacional tanto en Lenguaje y comunicación como en Matemáticas. La evaluación de alumnos de sexto de primaria en Lenguaje y comunicación mostró que 60% de becarios tuvo un logro insuficiente, mientras que 46% de los no becarios están en esta misma condición. En Matemáticas los porcentajes fueron 67% de becarios con logro insuficiente y 58.1% de no becarios en este mismo nivel de logro.
- Los resultados para los alumnos de tercero de secundaria fueron similares, en Lenguaje y comunicación 36.6% de los becarios obtuvieron un nivel insuficiente de logro contra 26.5% de los no becarios; mientras que en Matemáticas fueron 69.3% contra 63.8%, respectivamente, en este último caso la diferencia entre los resultados fue la menor, llegando a 5.5 puntos porcentuales.

## **Marco normativo e institucional del Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad y de la acción federal en materia educativa de PROSPERA Programa de Inclusión Social**

### **MARCO NORMATIVO**

Los derechos humanos son un conjunto de normas inalienables, imprescriptibles e inherentes al ser humano, se sustentan en la dignidad de las personas y su ejercicio efectivo es indispensable para el desarrollo integral de los individuos. Los Estados deben reconocer, promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, por lo que no pueden limitar o prohibir su ejercicio por ningún motivo (INEE, 2014).

Existen cuatro principios rectores que determinan la aplicación de los derechos humanos: la universalidad, es decir, que aplican a todas las personas por igual; la interdependencia y la indivisibilidad que implican la vinculación y disfrute de manera conjunta entre los distintos derechos humanos; y la progresividad, que significa que el disfrute de los derechos debe mejorar con el tiempo y su efectividad supone definir metas a corto, mediano y largo plazo. (CNDH, 2016).

La educación fue consagrada como un Derecho Humano en 1948 gracias a la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) por la comunidad internacional, incluido México. En el artículo 26 de la DUDH se establece que toda persona tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, en los niveles elementales, así como al acceso equitativo a la educación superior. Además, manifiesta que el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (Resolución 217 A III, ONU, 1948; UNICEF-UNESCO, 2008).

En México, desde la promulgación de la Constitución Política de la República Mexicana en 1857 se reconocen en el artículo 1° un conjunto de derechos del hombre como base y objeto de las instituciones sociales; entre estos derechos, la educación se considera en el artículo 3° que menciona la libertad de

enseñanza. Luego, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) de 1917, introdujo al artículo 3° la gratuidad de la enseñanza básica y se reforzó la noción de laicidad; sin embargo, fue hasta la reforma constitucional de 1934 donde se destaca el papel del Estado para garantizar la educación a la sociedad mexicana (Aboites, 2012).

Actualmente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece en el artículo 1° que todas las personas en el país gozan de los derechos humanos reconocidos en la carta magna y en los tratados internacionales de los que México es partícipe (DOF, 2011, 10 de junio). En materia educativa el artículo 3° reconoce el derecho de todo individuo a recibir educación; el reconocimiento de este derecho comenzó con la declaración constitucional de la obligatoriedad de la educación primaria (DOF, 1934, 13 de diciembre), luego de la educación secundaria y preescolar (DOF, 1993, 05 de marzo; DOF, 2002, 12 de noviembre), para culminar con la educación media superior (DOF, 2012, 9 de febrero); mientras que con la Reforma Educativa de 2013 el Estado mexicano adquirió el compromiso de garantizar la calidad de la educación con el fin de contribuir a la formación integral de los individuos y al desarrollo social. De acuerdo con la CPEUM, una educación de calidad implica, sin reducirse a ello, “que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, art 3°; DOF, 2013, 26 de febrero).

Además, en la Ley General de Educación (LGE) se precisa que: “todos los habitantes del país tienen las mismas, oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional”, lo que obliga al Estado a garantizar el derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad (DOF, 2016, 01 de junio). La noción de equidad, como parte inseparable de la dimensión de calidad del derecho a la educación, se puede interpretar como un principio de reasignación de recursos humanos y materiales, así como de transformación de procesos educativos para garantizar la inclusión y la justicia social, es decir, la adquisición de capacidades básicas que fomente el desarrollo

del potencial educativo de niñas, niños y adolescentes, independientemente de su origen social, económico y cultural. Así, de las propiedades que adquiere la educación como derecho humano y su interrelación con el principio de equidad y la dimensión de calidad, se interpreta que el Estado mexicano se obliga a garantizar el Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad (DHEOC) (Robles H., Degante M., Ángeles E., 2018).

En la LGE también se establece que las acciones que buscan una mayor equidad estarán dirigidas de preferencia a quienes enfrenten mayor rezago educativo o situaciones de vulnerabilidad por circunstancias de carácter socioeconómico u otras (LGE, arts. 2°, 3°, 32 y 33). En este sentido, en 2014 entró en vigor la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), en donde se establece que las autoridades de los distintos órdenes de gobierno deberán adoptar medidas para el pleno ejercicio del derecho a la educación, y que el sistema educativo debe adaptarse a los intereses, condiciones y contextos específicos de niñas, niños y adolescentes, así como considerar sus circunstancias particulares y tradiciones culturales en la atención que les brinde el Estado (LGDNNA, art. 57).

Además de que la educación es un derecho humano que busca preservar la dignidad y promover el desarrollo integral y el bienestar de las personas, también es considerada un derecho social, es decir, forma parte de los derechos básicos e indispensables para garantizar condiciones de vida digna a todos los seres humanos (INEE, 2014). El principal objetivo de un derecho social es establecer referentes para dirigir acciones de intervención que apoyen a las personas que se encuentran en situaciones de exclusión, discriminación, explotación y desigualdad. Los derechos sociales son reivindicativos y surgen ante la necesidad de cumplir la ley en aquellos aspectos en los que las personas puedan sentirse desprotegidas, en especial con aquellos colectivos que han sido excluidos por alguna circunstancia social o política (UNHCR-ACNUR, 2018).

Lo anterior se delineó en un marco normativo nacional gracias a la promulgación en 2004 de la Ley General de Desarrollo Social (LGDS). En ella se enuncia que la educación, la salud, la alimentación nutritiva y de calidad, la vivienda digna y

decorosa, el disfrute de un medio ambiente sano, el trabajo y la seguridad social son los derechos relativos al desarrollo social, al igual que la no discriminación en los términos de la CPEUM. De esta manera, el rezago educativo en los hogares comienza a ser considerado como parte de la pobreza multidimensional<sup>3</sup> y por ello el Objetivo 1 del Programa Sectorial de Desarrollo Social ¿2013-2018? establece que se debe “fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que incidan positivamente en la alimentación, la salud y la educación” (LGDS, arts. 6° y 36, 2016; CONEVAL, 2015; PSDS, 2013, p.47).

La importancia de que el Estado garantice el cumplimiento del derecho a la educación, como una acción prioritaria para potenciar el desarrollo nacional, radica en que esta constituye un factor clave para que se puedan ejercer plenamente todos los derechos sociales. El que una persona alcance un mayor nivel de escolaridad y aprendizaje implica que sabrá cómo cuidar mejor de su salud y la de sus familiares, que tendrá mayor libertad de pensamiento y expresión y que podrá ejercer su ciudadanía de manera más responsable e informada; por tanto, el derecho a aprender se ubica en el centro de la vida de las personas y de la sociedad (INEE, 2014).

En la comunidad internacional es ampliamente reconocido que la tarea de garantizar el derecho a la educación de la población implica no sólo el acceso a la enseñanza, sino que también incluye la obligación de eliminar la discriminación en todos los planos del sistema educativo y llevar a cabo acciones para mejorar la calidad de la educación. En esta línea, México también ha ratificado la importancia de garantizar el derecho humano a la educación al formar parte de varios acuerdos internacionales.

Ejemplo de ellos son: la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la lucha contra la

---

<sup>3</sup> En el marco de la medición multidimensional de la pobreza, se considera en rezago educativo a las personas que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones: a) tiene de tres a 15 años, no cuenta con educación básica completa y no asiste a un centro de educación formal; b) nació antes de 1982 y no cuenta con educación primaria completa; c) nació a partir de 1982 y no cuenta con educación secundaria completa (CONEVAL, s/f).

discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1981; la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989; y el Programa “Metas Educativas 2021” de la OEI (UNICEF-UNESCO, 2008; OEI, 2011)<sup>4</sup>. Cada uno de estos acuerdos, con sus propuestas de acciones y metas contribuyen a dar legitimidad a la educación, no solo por su carácter legal como derecho humano y social sino también por su relevancia para lograr el desarrollo humano y económico.

De particular relevancia resulta la aprobación por parte de la Organización de las Naciones Unidas de la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)<sup>5</sup> en 2015. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene como ejes principales el poner fin a la pobreza, garantizar a todos los seres humanos la paz y la prosperidad y combatir el cambio climático. Asimismo, define a los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible que integran 169 metas y 230 indicadores globales que deberían alcanzarse en 2030.

El objetivo 1 de los ODS consiste en poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. En este marco, se considera que la pobreza va más allá de la falta de ingresos y recursos para garantizar unos medios de vida sostenibles, entre sus manifestaciones se incluyen el hambre y la malnutrición, así como el acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos, la discriminación, la exclusión social y la falta de participación en la adopción de decisiones. Por otra parte, el objetivo 4 de los ODS consiste en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CEPAL, 2018).

---

<sup>4</sup>Estos acuerdos representan instrumentos de derecho internacional, por lo cual tienen carácter vinculante y los Estados que los ratifican reconocen explícitamente su obligación de respetar el tratado. Tanto el PIDESC como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer fueron ratificados por México en 1981, la CDN fue ratificada en 1990 y el Programa Metas Educativas fue acordado en 2010 en la XX Cumbre Iberoamericana de la OEI.

<sup>5</sup>Los ODS complementan y profundizan el trabajo realizado para cumplir con los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales buscaron atender las necesidades humanas más básicas y los derechos fundamentales de todo individuo. México fue uno de los 189 países que suscribieron la Declaración del Milenio en el año 2000, comprometiéndose a cumplir con los ODM, este esfuerzo de cooperación internacional constituyó un acto sin precedentes para apoyar a los más necesitados (SIODM, s.f).



Poner fin a la pobreza es un objetivo particularmente relevante para México en lo referente al ejercicio del derecho humano a la educación, dado que el país enfrenta importantes desafíos estructurales que representan barreras a la equidad en la educación<sup>6</sup>. Con acciones redistributivas de justicia e inclusión social es posible mejorar las condiciones de poblaciones vulnerables, para que todos los niños, niñas y adolescentes puedan acceder al sistema educativo nacional, adquirir un mínimo de conocimientos básicos y desarrollar su potencial educativo.

## **MARCO INSTITUCIONAL**

El Estado mexicano se ha preocupado por atender la problemática que representa el que una parte importante de la población se encuentre en situación de pobreza<sup>7</sup>. El combate a la pobreza y el rezago social en México son retos de la política de desarrollo social; estas condiciones que también afectan a la población infantil y juvenil pueden obstaculizar la labor educativa, por lo que es relevante para el Sistema Educativo Nacional (SEN) que se considere el contexto socioeconómico, político y cultural para que se puedan implementar acciones que coadyuven a garantizar el ejercicio pleno del Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad para todos las niñas, niños y adolescentes (INEE, 2018).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000, consideraba que el principal desafío de México consistía en disminuir la pobreza y moderar la desigualdad existente entre distintos estratos de la población, para ello la política de desarrollo social debía privilegiar la atención a la población con mayor desventaja económica y social; las acciones para la erradicación de la pobreza y de la

---

<sup>6</sup> El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación reconoce que entre estos desafíos se encuentran la desigual distribución de los recursos socioeconómicos y la presencia de una importante cantidad de personas en situación de pobreza (INEE, 2016, p.48).

<sup>7</sup> Según CONEVAL (2017), en 2016 el 43.6% de la población en México se encontraba en situación de pobreza, lo que equivale a 53.4 millones de personas; si bien el porcentaje de población en situación de pobreza extrema fue menor en comparación al mismo indicador en 2010, 2012 y 2016 (7.6% contra 9.5%, 9.8% y 11.3% respectivamente), significa que 9.4 millones de personas no tienen los recursos suficientes para adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana.

marginación social se llevarían a cabo mediante una estrategia integral para proporcionar servicios básicos a la población y promover su participación en actividades que incrementen su productividad y sus ingresos ([Presidencia de la República, 1995](#)).

En este marco fue implementado el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), actualmente del Programa, que integra tres componentes principales: educación, salud, y alimentación. La asignación de presupuesto para el Programa, su operación y la definición de las Reglas de Operación<sup>8</sup> de este son facultad de tres dependencias: la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de Salud (SSA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La organización institucional para alcanzar los objetivos de PROGRESA se desarrolló de la siguiente manera: En primer lugar, la SEDESOL fungió como responsable de la coordinación general del Programa, a través de la Coordinación Nacional de Progresas; en segundo lugar; la SSA articula las acciones del Sector Salud donde también participan el Instituto Mexicano del Seguro Social y otras dependencias; en tercer lugar, las acciones del Sector Educativo a cargo de la SEP<sup>9</sup> consistían en la identificación de los centros educativos en las localidades que por sus condiciones de marginalidad eran susceptibles a recibir los apoyos, también se encargaba de la validación de la asistencia escolar de los alumnos beneficiarios del Programa y, en algunos casos, de la entrega de útiles escolares. En la operación del Programa también se han involucrado los gobiernos de las entidades federativas, quienes son los responsables de los servicios de educación básica y de la atención a la salud de la población; de igual manera, las autoridades municipales en el país apoyan en el desarrollo de las acciones del Programa (DOF, 1999, 26 de febrero).

---

<sup>8</sup> En las Reglas de Operación se define la normativa que explica el funcionamiento y operación de un programa federal (DOF, 2007, 30 de marzo).

<sup>9</sup> Dado que PROGRESA atendía únicamente a localidades rurales, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) constituyó la dependencia principal a través de la cual la SEP participaba en el Programa durante dicha etapa.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se determinó fijar prioridades de la acción pública a largo plazo, algunas de ellas estaban orientadas a la cobertura total en educación, erradicar el analfabetismo, garantizar la cobertura universal de los servicios de salud, mejorar el nivel de vida y superar la pobreza extrema. Derivado de ello, se creó en 2002 la Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades como un órgano desconcentrado de la SEDESOL que sustituye a la Coordinación Nacional del Programa de Educación, Salud y Alimentación. La Coordinación también relevó la función de SEDESOL, SEP y SSA consistente en formular y modificar las Reglas de Operación del Programa, pero incluyó a los titulares de dichas dependencias, además de otras, en un Consejo que cumplía con esa y otras funciones ([Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001](#); DOF, 2002, 6 de marzo).

Otro avance en materia institucional para el combate a la pobreza se logró en 2004, con la promulgación de la LGDS se logró la definición del marco jurídico para la medición oficial de la pobreza multidimensional en México, la creación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)<sup>10</sup> y el establecimiento de las actividades de evaluación externa, seguimiento y monitoreo de los programas sociales. Esto coadyuvó a que las acciones del Programa fueran más efectivas gracias a una mejor focalización de los apoyos a su población objetivo, la cual está constituida por: “los hogares con un ingreso per cápita estimado menor a la Línea de Bienestar Mínimo (LBM)<sup>11</sup>, cuyas condiciones socioeconómicas y de ingreso impiden desarrollar las capacidades de sus integrantes en materia de alimentación, salud y educación” (DOF, 2015, 30 de diciembre).

Durante la Administración Federal 2013-2018 nuevamente se hicieron modificaciones al Programa con el fin de garantizar la acción armonizada de las instituciones responsables de dar continuidad a su operación<sup>12</sup>. Por lo que el 5

---

<sup>10</sup> En 2014, el CONEVAL adquirió autonomía técnica y de gestión, personalidad jurídica y patrimonio propios para hacerse cargo de la medición de la pobreza y de la evaluación de los programas, objetivos, metas y acciones de la política de desarrollo social (DOF, 2014, 10 de febrero).

<sup>11</sup> La LBM es el equivalente al costo mensual de la canasta básica alimentaria y sirve para determinar si el ingreso mensual total por persona (ingreso corriente total per cápita) es muy bajo (CONEVAL, s.f.)

<sup>12</sup> Además, se buscó alinear el Programa a las metas nacionales del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018; de manera particular para cumplir con la Meta II “México Incluyente”, la cual buscaba garantizar el

de septiembre de 2014 se creó la Coordinación Nacional del Programa como un órgano administrativo con autonomía técnica y de gestión, cuyo objeto es formular, coordinar, dar seguimiento, supervisar y evaluar la ejecución del Programa. Para la operación del programa en las entidades federativas hasta 2016 existían 32 delegaciones estatales y 232 Unidades de Atención Regional (DOF, 2014, 5 septiembre; PROSPERA, 2016).

La Coordinación Nacional del Programa debe también asegurarse que las acciones del Programa no se contrapongan, afecten o impliquen la duplicidad de otros programas o acciones del gobierno federal. Por lo que, el compromiso y colaboración de las distintas instituciones participantes continúa siendo relevante para ofrecer mejores oportunidades a la población en condiciones de vulnerabilidad y pobreza.

En lo que concierne al sector educativo, el Programa debe complementar las acciones de otros programas federales con información socioeconómica de los hogares; ejemplos de ello son la estrategia de apoyar al Programa Escuelas de Calidad (PEC) con información para que este opere de manera prioritaria en las localidades donde el Programa se desarrolla y las estrategias de Tutores Comunitarios de Verano del CONAFE y de asesores educativos en la educación para adultos que buscan involucrar a becarios del Programa de educación media superior en la mejora de los aprendizajes de niños, niñas y adultos sin educación básica en las comunidades marginadas. (ROP, 2015, 30 de diciembre)

Garantizar el DHEOC a la población más vulnerable, requiere de estándares o parámetros que permitan valorar, en qué medida, las acciones gubernamentales contribuyen al logro de ese objetivo. Esto, a su vez, requiere de instituciones especializadas en el uso y análisis de la información, capaces de identificar áreas de oportunidad y, a partir de ello, diseñar rutas de mejora. Con la reforma Educativa de 2013, se otorga autonomía constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y se le encomienda la tarea de llevar a

---

ejercicio efectivo de los derechos sociales para toda la población, y la Meta III “México con Educación de Calidad”, para desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad (Presidencia de la República 2013).

cabo de manera sistemática, integral, obligatoria y periódica evaluaciones del Sistema Educativo Nacional; las evaluaciones que realiza el Instituto tienen entre sus fines contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Para el INEE, la calidad de la educación es una cualidad que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, impacto y suficiencia en el sistema educativo (LINEE, arts. 5°, 7°, 8°, 12 y 14; 2013).

El INEE tiene el mandato de diseñar y construir un Sistema de Indicadores Educativos de los componentes, recursos, procesos y resultados del SEN (LINEE, art. 27, 2013). La disponibilidad de nuevas y más completas fuentes de información posibilitan el desarrollo de indicadores educativos que permitan evaluar de forma más completa algunos componentes centrales del SEN.

En el marco de un convenio de colaboración que establecieron el INEE y la Coordinación Nacional del Programa en 2016 cuyo objetivo fue el de establecer “las bases generales y mecanismos para el desarrollo de proyectos y acciones de interés y beneficio mutuo relacionados con la docencia, investigación y vinculación en materia de evaluación del Sistema Educativo Nacional”, se definieron una serie de líneas de trabajo para el análisis de indicadores de los beneficiarios del Programa.

Derivado de estas líneas de trabajo se presenta el documento Panorama Educativo de las y los Becarios del Programa, el cual proporciona una mirada general acerca del estado que guarda el Derecho Humano a la Educación de Calidad de niñas, niños y adolescentes, especialmente de las y los becarios, contribuye a generar información para la evaluación del SEN.

## Antecedentes

Para el Estado mexicano promover, respetar, proteger y garantizar el derecho humano a una educación obligatoria de calidad resulta relevante debido a su importancia como elemento prioritario para el desarrollo nacional y porque coadyuva al ejercicio pleno de los demás derechos humanos. La educación es parte de la formación y el desarrollo integral de las personas y la carencia de ésta es considerada una dimensión de la pobreza, de tal forma que toda persona en situación de vulnerabilidad tiene derecho a recibir acciones y apoyos para disminuir su desventaja. Es por ello que las acciones de política de desarrollo social para la superación de la pobreza se orientan a vertientes como la educación, la salud, la alimentación, el empleo, el ingreso, la seguridad social, la infraestructura social, entre otras (CPEUM, art. 1° y 3°; LGDS, art. 8°, 14, 19 y 36; DOF, 2010, 16 de junio; PND 2013-2018).

PROSPERA Programa de Inclusión Social es un Programa de Transferencias Monetarias Condicionadas (PTMC)<sup>13</sup> que articula la oferta institucional de programas y acciones de política social dirigidas a la población en situación de pobreza extrema en México. El Programa<sup>14</sup> otorga recursos a las personas en situación de pobreza con la intención de fortalecer sus capacidades de acceder a los derechos sociales de alimentación, salud y educación; funciona bajo un esquema de corresponsabilidad por parte de los beneficiarios y para su implementación intervienen tres instituciones: la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Salud (SSA) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), esta última coordina la operación del programa. En 2017, mediante este programa presupuestario se ejercieron 78 210 millones de pesos corrientes; el componente educativo representó 39.7% del total del programa, el equivalente a 31 071 millones de pesos corrientes (cf. apartado Agentes y Recursos).

---

<sup>13</sup>Los PTMC tienen el objetivo de mejorar el bienestar de las familias a través de la entrega de ingresos monetarios directos en lugar del otorgamiento de subsidios, dando así a las familias beneficiarias una total libertad de tomar sus decisiones de gasto. Desde la óptica democrática, el propósito de este tipo de programas es el de disminuir las brechas que existen entre los individuos de distintas clases sociales para procurar la igualdad de oportunidades

<sup>14</sup> A lo largo del documento la mención “El Programa” se utiliza para referirse a PROSPERA Programa de Inclusión Social o alguno de los programas que lo antecedieron, es decir, al Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) o al Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (PDHO).

El Programa surge en 2014 como una transformación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, iniciado en 2002, cuyo origen se remonta al Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) puesto en marcha a partir de 1997. Inicialmente el Programa se orientó a la población en condición de pobreza extrema del ámbito rural en las entidades del sur y sureste de México; una de los principales acciones fue promover la escolarización de los niños, niñas y adolescentes como un mecanismo para contribuir a la interrupción de la transmisión intergeneracional de la pobreza, mediante transferencias en efectivo condicionadas a la adopción de determinados patrones de conducta por parte de los hogares beneficiarios como la asistencia a la escuela y a servicios de salud preventivos, entre otras (figura 1).

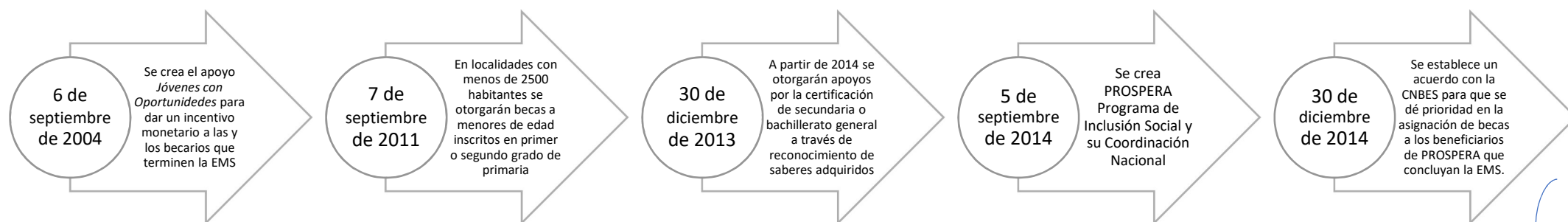
De manera particular, el componente educativo del Programa consistió en la entrega de becas educativas y útiles escolares para la educación básica, a partir del tercer grado de primaria, con la condición de que los niños, niñas y adolescentes, menores de 18 años, asistieran de manera regular a escuelas de la modalidad escolarizada (Ruvalcaba, 2015; CISS, 2017); a partir de 2001 el Programa comenzó a otorgar apoyos a jóvenes en educación media superior y a partir de 2011 a estudiantes del medio rural inscritos en primer y segundo grado de primaria. Desde la puesta en marcha de PROGRESA, hace más de veinte años, se reconoció que con frecuencia las niñas interrumpen más tempranamente que los niños sus estudios, por lo que las becas escolares a partir del nivel secundaria han sido ligeramente superiores para las mujeres que para los hombres (DOF, 1999, 26 de febrero; PROSPERA, 2016). Además, a partir de 2004, el Programa incluyó un incentivo monetario para los estudiantes becados que terminaran la educación media superior y en 2014 se estableció que estos egresados tendrían prioridad en la designación de becas por parte de Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES) (figura 1).

Figura 1 Evolución del programa PROGRESA-PDHO-PROSPERA



En el componente educativo se otorgarán becas y útiles escolares a las y los menores de 18 años que asistan a algún grado entre el tercero de primaria y tercero de secundaria en escuelas de modalidad escolarizada en localidades rurales.

En el componente educativo se comienzan a otorgar becas para el nivel medio superior a partir del ciclo 2001-2002



A partir de 2017 se otorgarán becas educativas y un apoyo para transporte a las y los jóvenes beneficiarios, que ingresan al nivel de educación superior.



A partir de 1999 se han realizado diversas evaluaciones y estudios que analizan el avance del Programa en el cumplimiento de las metas establecidas con respecto a sus tres componentes principales: educación, salud y alimentación. Es preciso mencionar que, los esfuerzos en materia educativa se han orientado en favorecer la inscripción, la permanencia y que una mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes concluyan la educación básica y la educación media superior<sup>15</sup>, apoyándose en un enfoque transversal de equidad de género. Por otra parte, dada la naturaleza del Programa, en el cual la entrega de apoyos está condicionada a que se compruebe la asistencia de los niños, niñas y adolescentes a la escuela, los cambios en la matrícula escolar han constituido el principal indicador a analizar en las evaluaciones de impacto del Programa. Por ejemplo, en una evaluación hecha en 1999, se observó que hubo impactos positivos en la matrícula de las escuelas secundarias a dónde asistían los becarios de PROGRESA y que dicho efecto fue mayor para las mujeres y la inscripción a primero de secundaria (Orozco, Huerta y Sotres, 1999).

En 2002 surge el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (PDHO) como una reforma de PROGRESA que amplía su alcance, focalizando su operación en hogares en condiciones de pobreza extrema tanto en el ámbito rural como en el urbano; con respecto al componente educativo se amplió el número de becas ofrecidas para incluir también a alumnos de nivel medio superior. Con el cambio al PDHO y la incorporación de becas para el nivel medio superior se continuó la tendencia observada en PROGRESA del aumento en la matrícula de secundarias tanto rurales como urbanas, aunque en estas últimas los impactos son menores y se concentran principalmente en las mujeres. Por otra parte, los resultados a nivel medio superior mostraron que Oportunidades tuvo en sus primeros dos años un fuerte impacto en la inscripción en escuelas de este nivel entre los ciclos 2000-2001 y 2002-2003, dado que, la matrícula aumentó 85% en zonas rurales y 10% en zonas urbanas (Parker, 2005).

---

<sup>15</sup> Dado que las becas para el nivel de educación media superior entraron en funcionamiento a partir de 2002, en las primeras evaluaciones se mencionan indicadores de educación básica únicamente y luego comenzaron a incluirse resultados relativos al nivel medio superior.

Otros indicadores educativos en los que se ha puesto atención en las evaluaciones son los efectos sobre el abandono escolar y la reprobación, en ellos también se han observado diferencias entre zonas rurales y urbanas. En las zonas rurales más de 17% de los niños que abandonaban la primaria dejó de hacerlo tras recibir una beca de Oportunidades, la disminución en la reprobación fue menor, alrededor de 4.3% de los niños y 8.9% de las niñas que reprobarían algún grado de primaria general dejaron de hacerlo. El abandono en zonas urbanas se redujo 3.5% para niños y 5.7% para niñas, pero los efectos en la tasa de reprobación son más altos que en las zonas rurales con reducciones de 7.9% y 12.9% niños y niñas reprobados respectivamente. Por último, en secundaria, donde las mujeres tenían tasas mucho menores de reprobación y abandono que los hombres, incluso antes de Oportunidades, el Programa aumentó la brecha en términos de reprobación y disminuyó la brecha en abandono escolar únicamente en zonas rurales (Parker, 2005).

El tercer tema de interés, con relación al componente educativo, que han abordado las evaluaciones del Programa se centra en el nivel de escolaridad que alcanzan las y los becarios. En este punto se han hecho comparaciones ya sea con respecto a grupos de control en situaciones similares, pero que no recibieron la beca, o del nivel de escolaridad alcanzado por los hijos con relación al nivel de escolaridad de los padres. En el primer caso, Parker y Scott (2001) encontraron que los niños y niñas que recibieron beca en la secundaria durante dos años lograron en promedio 0.15 y 0.38 años más de escolaridad, respectivamente, que los niños y niñas que no tuvieron beca. El hecho de que los impactos, en este indicador, parecen ser ligeramente más importantes para los niños que para las niñas también aparece como resultado en un estudio que compara el nivel educativo de los individuos que recibieron los beneficios de Oportunidades desde 1998 hasta 2003 con aquellos que nunca recibieron apoyo del Programa, en este los niños de 10 años en 1997 (16 en 2003) alcanzan 1.14 grados más de escolaridad frente al grupo de

comparación, en tanto que las niñas de la misma edad sólo obtienen 0.94 grados extra (Parker, Behrman y Todd, 2004).

En otras evaluaciones se ha reportado que el mayor incremento en la escolaridad fue entre la población indígena y particularmente entre las mujeres indígenas. Por otra parte, también se han observado incrementos de la brecha generacional en escolaridad en todos los casos, lo que se traduce en que, con la puesta en operación del Programa PROGRESA-PDHO en las comunidades rurales marginadas, el nivel de escolaridad promedio de los hijos en las familias beneficiarias superó por cinco años la escolaridad promedio de los padres en las mismas familias, mientras que antes del Programa esta brecha era de tres años (González, 2008).

Un cuarto eje de análisis ha indagado sobre el logro de las y los becarios en pruebas estandarizadas como un reflejo del nivel de la calidad de los servicios educativos que reciben (condiciones físicas de la escuela y nivel de aprendizaje de los alumnos). La evaluación de Behrman, Parker, Todd y Gandini (2006) comprobó la hipótesis de que el impacto de Oportunidades en el logro escolar se incrementa si los estudiantes tienen acceso a escuelas con mayores recursos, con maestros mejor preparados y con mayores facilidades. Mancera, Serna y Priede (2008) también llegaron a la conclusión de que hay una estratificación de los resultados de aprendizaje en la prueba ENLACE 2007 (para los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria en español y matemáticas) en función de ser o no becario, de la modalidad educativa a la que asisten los alumnos y del tipo de organización escolar (escuelas multigrado, bidocente o tridocente). En general, las brechas en el aprendizaje son desfavorables para los becarios en todas las modalidades tanto en primaria como en secundaria.

En 2012 se compararon los niveles de aprendizaje entre 2008 y 2011 para los becarios y no becarios de 6° de primaria, 3° de secundaria y 3° de educación media superior; el análisis buscaba mostrar las diferencias en puntajes promedio y de la distribución en los cuatro niveles de logro en español de los alumnos en primaria y

secundaria; en tanto que en media superior se analizaron los cambios en la distribución de los niveles de logro de los alumnos en Comunicación y en Matemáticas. Se encontró que, pese a que los becarios seguían teniendo resultados más bajos que los no becarios, hubo una reducción significativa de las brechas de aprendizaje al terminar la primaria y la secundaria, además, la reducción de la brecha fue mayor para los hombres que para las mujeres y se observaron diferencias en función de la modalidad escolar y el tipo de localidad en la que se ubicaba la escuela (Mancera, Priede y Serna, 2012).

Sin embargo, estos resultados deberían tomarse con cautela puesto que otros autores han señalado algunas limitaciones de la prueba ENLACE, las cuales dificultan hacer una comparación entre distintos años de aplicación de dicho instrumento (Backhoff y Contreras, 2014; Martínez, 2015). Dichas limitantes refieren principalmente a las diferencias en los currículos vigentes y la alineación de la prueba ENLACE a los mismos, los procedimientos para escalar los reactivos, e incluso, el cambio de objetivos y la forma de dar a conocer los resultados de la misma lo que, en algunos casos, tuvo como consecuencia la inflación de las puntuaciones de alumnos y escuelas.

El Programa de Desarrollo Humano Oportunidades tuvo resultados positivos en los tres componentes que lo integran y consiguió aumentar la cobertura a los 2456 municipios en los 32 estados del país entre 2002 y 2014, lo que a su vez implicó un incremento en el número de beneficiarios de 2.4 millones a 6.1 millones (CONEVAL, 2015). No obstante, según CONEVAL la ausencia de apoyo de programas productivos entre los componentes del PDHO limitó su capacidad para mejorar los ingresos de la población beneficiaria, por lo que se inhibió la incidencia en la reducción de la pobreza (Ruvalcaba, 2015).

En este contexto, el Gobierno Federal emprendió un conjunto de reformas estructurales y acciones gubernamentales con el fin de impulsar la productividad y el crecimiento económico. A partir de ello, en 2014 se creó el Programa, el cual

representa la principal estrategia para combatir la pobreza en México. Su fin es contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza a través de los tres componentes iniciales, alimentación, salud y educación, más un cuarto componente de vinculación que incluye acciones que faciliten la inclusión financiera, productiva y laboral de los beneficiarios (DOF, 2015, 30 de diciembre).

En 2016, se llevó a cabo un estudio sobre la calidad de la oferta educativa de los beneficiarios del Programa con base en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 (CEMABE), en este se hizo un análisis descriptivo y transversal para comparar a las escuelas según el porcentaje de becarios que atienden y se observaron diferencias en la calidad de los insumos materiales y humanos que había en las escuelas durante el ciclo escolar 2013-2014. Se encontró que a mayor densidad de becarios en las escuelas había un mayor Índice de Carencias Escolares (ICE) <sup>16</sup> tanto en el nivel de educación primaria como en secundaria. También se encontró que hay una variación importante entre las entidades federativas, lo cual señala una distribución desigual de los recursos tanto al interior de los estados como en el territorio nacional (Mancera, Reyes, Serna y Martínez, 2016).

Desde los primeros años de funcionamiento del Programa se identificaron algunos vacíos en las evaluaciones de los distintos componentes de este. Como ejemplo de ello, de manera reiterada y persistente se ha hecho patente la necesidad de considerar entre los factores analizados la calidad de los servicios sociales que se ofrecen a la población beneficiaria, debido a que los efectos del Programa estarán mediados por las acciones concretas en los centros de salud y en las escuelas. Por tanto, se ha señalado que, para comprender el verdadero impacto del Programa, es crucial conocer las características de la infraestructura, los mecanismos, las

---

<sup>16</sup> El ICE fue diseñado por la SEP para conocer las características de infraestructura y equipamiento de los centros de trabajo, de tal manera que fuera posible focalizar los recursos del Programa de Escuelas de Excelencia (ahora Programa de la Reforma Educativa) de acuerdo con las necesidades de las escuelas para garantizar que se atiende a las escuelas con un mayor número de carencias (Mancera y otros, 2016 p.17).

prácticas y las dinámicas relativas a los servicios, el número de beneficiarios atendidos por personal médico y educativo, entre otros factores (Orozco, Huerta y Sotres, 1999; Cruz, De la Torre y Velázquez, 2006; Mancera, Serna y Priede, 2008; Yaschine, 2012).

Al no existir información disponible sobre la calidad de los servicios educativos ofrecidos a los becarios, el mayor detalle posible en varias de las evaluaciones ha sido la incorporación de la modalidad de la escuela a la que asisten las y los becarios. A partir de ello se ha concluido que las escuelas que se caracterizan por mayores déficits (materiales y humanos) y malas condiciones en términos de infraestructura son las que tienen mayores porcentajes de becarios en su matrícula; se trata principalmente de escuelas primarias indígenas, primarias comunitarias y telesecundarias en las que el nivel de desempeño en general es bajo y las diferencias entre los logros de becarios y no becarios son muy pequeñas. Por lo que, una recomendación consistente ha sido que el sector educativo debe llevar a cabo acciones deliberadas de mayor profundidad para mejorar la calidad de la oferta educativa en donde existe una mayor concentración de becarios del Programa (Parker y Scott, 2001; Mancera y otros, 2012; Araujo y Suárez, 2013).

Si bien mediante el análisis de la información que integra este Panorama Educativo de las y los Becarios del Programa se identifican y actualizan algunos de los principales hallazgos de evaluaciones previas, la principal aportación de esta publicación radica en agrupar la información disponible para dar seguimiento y señalar, mediante un sistema de indicadores y estadísticos, las principales áreas de oportunidad o retos en la tarea del Estado y la sociedad de garantizar el DHEOC de la población, especialmente de las y los becarios del Programa. Además se profundiza en diversos indicadores para los becarios del Programa inscritos en la educación media superior; de manera notable, se presenta el indicador de logro educativo medido a través de la prueba PLANEA, el cual también se presenta para los matriculados en educación básica. Aunado a lo anterior, se incluye información reciente del contexto socioeconómico de los becarios del Programa mediante la

estratificación de municipios según la concentración de familias con becarios en ellos.

Los retos encontrados, que abarca la dimensión de calidad y el principio de equidad, están interrelacionados, de manera que para superarlos es necesario implementar acciones coordinadas; esto significa que las acciones familiares y gubernamentales encaminadas a la redistribución de recursos y reformulación de procesos para garantizar el acceso, tránsito, permanencia y aprendizaje escolar, así como el desarrollo del potencial educativo de niñas, niños y adolescentes, se deben implementar de manera conjunta, de tal modo que consideren el entorno social, político, económico y cultural. Así, este sistema de indicadores y estadísticos, basado en el sistema de indicadores del Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012), pretende aportar elementos para construir un diagnóstico general que permita identificar la interrelación entre las áreas de oportunidad existentes para contribuir al pleno ejercicio del DHEOC de todos los niños, niñas y adolescentes en México.

## **Criterios de clasificación**

Si bien el Programa deben contar con información nominal de sus beneficiarios (LGDS, art. 23), lo cual permite identificar directamente a las y los becarios y algunas de sus características socioeconómicas, para el propósito del presente estudio – desarrollar un sistema de indicadores para describir cuál es el estado que guarda el derecho humano a la educación obligatoria de calidad de niñas, niños y adolescentes que reciben apoyo escolar de este programa- es necesario complementar el análisis con otras fuentes: a) la Estadística básica del Formato 911 (F911) (SEP-DGPPyEE); b) la Encuesta Intercensal 2015 (EIC) (INEGI, 2015); c) el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) Sistema 2015 (INEE, 2015); d) la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2016 (INEGI, 2017); y el Cuestionario Único de Información Socioeconómica de la Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares (CUIS-ENCASEH) (CNP, 2018).

Dado que algunas fuentes complementarias no permiten identificar directamente a los beneficiarios del Programa, fue necesario organizar la información de éstas de tal modo que permitiera construir los indicadores educativos que componen este Panorama Educativo de las y los becarios del Programa. Por lo anterior, esta nota técnica describe, en términos generales, el procedimiento que se utilizó para agrupar a las escuelas y los municipios del país por nivel de concentración de beneficiarios del Programa. En la primera sección se explica el método de estratificación; en la segunda se dimensiona los universos considerados en el proceso; en la tercera se ilustra la aplicación del método, tomando como ejemplo a las escuelas de educación primaria; finalmente, en la cuarta sección se describe, a grandes rasgos, el procedimiento para clasificar los municipios de México.

### **Método de estratificación de Dalenius-Hodges**

La principal fuente de información utilizada en este informe fue el Padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017. Además, para proporcionar



información escolar, social y económica, se utilizaron las Estadísticas Continuas del Formato 911 al inicio del ciclo escolar 2016-2017 y la Encuesta Intercensal 2015. Sin embargo, estas últimas, en su diseño, no permiten identificar directamente a la población beneficiaria del Programa. Por tanto, para subsanar esta limitante, las escuelas y los municipios del país se agruparon conforme al nivel de concentración de becarios, en las escuelas, y conforme al nivel de concentración de familias con becarios, en el municipio. Para ello se delimitaron tres niveles de concentración: baja, media y alta.<sup>17</sup>

La agrupación de escuelas y municipios se basó en el método de estratificación univariada de Dalenius-Hodges (D-H), que consiste en conglomerar estratos de la manera más homogénea posible, minimizando la varianza en el interior de cada uno y maximizándola entre ellos.

El método de D-H se basa en el siguiente algoritmo descrito por INEGI (2010): dado un conjunto de  $n$  observaciones de una variable  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ , el procedimiento para formar  $h$  estratos<sup>18</sup> a partir de estas observaciones es:

1. Ordenar las  $n$  observaciones de la variable  $x$  de manera ascendente ( $x_1 < x_2 < \dots < x_n$ ).
2. Agrupar las  $x_i$  en  $J$  clases, donde  $J = \min\{h * 10, n\}$
3. Calcular los límites para cada clase  $C_k$ <sup>19</sup> de la siguiente manera:

$$\lim \inf C_k = \min\{x_{(i)}\} + (k - 1) * \frac{\max\{x_{(i)}\} - \min\{x_{(i)}\}}{J}$$

$$\lim \sup C_k = \min\{x_{(i)}\} + (k) * \frac{\max\{x_{(i)}\} - \min\{x_{(i)}\}}{J}$$

---

<sup>17</sup> En el caso de las escuelas se agregó un cuarto grupo, conformado por aquellas cuya matrícula no incluye a beneficiarios del Programa, es decir, escuelas de concentración nula.

<sup>18</sup> El número de estratos se determina en función de los intereses de la investigación. En este trabajo se eligieron tres estratos tanto para escuelas como para municipios.

<sup>19</sup> El valor de  $k$  se refiere al número de clases en las que se agrupan las  $n$  observaciones, el cual también es determinado por el investigador. Por cuestiones de simplicidad, en este trabajo se consideraron 30 clases.

Construyendo intervalos abiertos por la izquierda y cerrados por la derecha, a excepción del primer intervalo, el cual se considera cerrado por ambos lados.

4. Obtener la frecuencia de cada clase  $f_i$  y su raíz cuadrada  $\sqrt{f_i}$ , donde  $i = 1, 2, \dots, J$ .
5. Calcular la acumulada de la raíz de las frecuencias en cada clase  $\sum_{i=1}^J \sqrt{f_i}$ .
6. Definir los puntos de corte  $Q, 2Q, \dots, (h-1)Q$ , donde  $Q = \frac{1}{h} \sum_{i=1}^J \sqrt{f_i}$ . Los cortes se realizan sobre el acumulado de la raíz cuadrada de las frecuencias de clase, cuando  $Q$  quede entre dos clases se elegirá aquella que tenga la distancia más pequeña a  $Q$ .
7. Finalmente, los límites de cada estrato  $h$  quedaran definidos por los límites inferior y superior de las clases contenidas en cada estrato.

## Universos

Con el propósito de obtener grupos de comparación con la menor varianza posible en el interior de ellos, y con la mayor varianza entre ellos, se conformaron estratos con distintos límites para cada nivel o tipo educativo. Así, los universos para la estratificación de escuelas están conformados por las primarias y secundarias, así como por los planteles de educación media superior (EMS) con becarios del Programa que fueron localizados en las Estadísticas Continuas del F911.

En el caso de las escuelas primarias y secundarias con dos turnos y de los planteles de EMS con dos turnos o dos modalidades, se consideró la matrícula total de la escuela/plantel sobre la cual se determinó la proporción de becarios.<sup>20</sup>

Para mantener la mayor información posible, a las escuelas/planteles cuya cantidad de becarios excedía el total de la matrícula reportada por el F911 se les atribuyó un

---

<sup>20</sup> A diferencia del F911, el padrón de becarios no permite distinguir el turno al que éstos asisten, ni el modelo educativo, en el caso de los planteles de EMS, con más de un modelo. De esta manera, se asume que los becarios pueden estar inscritos en cualquiera de los turnos o modelos educativos.

porcentaje de becarios igual a 100%.<sup>21</sup> En total, el método de estratificación se aplicó sobre 85 998 escuelas primarias, 32 000 secundarias y 14 936 planteles de EMS.

En cuanto a la estratificación municipal, de acuerdo con el Padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CNP, 2018), el Programa tiene cobertura en todos los municipios y delegaciones de México, a excepción de San Ignacio Cerro Gordo, Jalisco, el cual no está incluido en dicho padrón. Así, el universo para estratificar a los municipios está conformado por 2 456 demarcaciones en las cuales se reportó la presencia de familias con al menos un becario del Programa.

### **Ejemplo de estratificación**

En esta sección se describe el proceso para estratificar a las escuelas de educación primaria según la concentración de becarias y becarios del Programa. Para las escuelas de educación secundaria y los planteles de EMS, el procedimiento se realizó de manera análoga.

En el ciclo escolar 2016-2017 se identificaron 85 998<sup>22</sup> primarias con al menos un becario del Programa. El primer paso fue ordenarlas con base en el porcentaje de becarios respecto a la matrícula total de cada una.

Tabla 1-N Ejemplo de ordenamiento de escuelas primarias por porcentaje de alumnos becarios

Escuela	Porcentaje de becarios
1	0.096

---

<sup>21</sup> En este caso se ubicaron 672 escuelas de educación primaria, 934 secundarias y 275 planteles de EMS, es decir, 0.8, 2.9 y 1.8% de los universos, respectivamente. Esto puede deberse, en parte, a que las fuentes de información (F911 y Padrón de becarios del Programa) no están conciliadas; además, es posible que exista un sesgo temporal, pues la matrícula del F911 se toma al inicio del ciclo escolar 2016-2017, mientras que el padrón del Programa corresponde a los estudiantes beneficiarios en al menos un bimestre del mismo ciclo. Cabe destacar que las escuelas en esta situación se caracterizan por tener un número reducido de matrícula.

<sup>22</sup> El total de escuelas-turno fue 86 004, sin embargo, seis de éstas tenían dos turnos. Como se mencionó previamente, para el procedimiento de estratificación, la matrícula de ambos turnos de estas escuelas se sumó y se consideró como una sola.

2	0.098
3	0.101
4	0.115
5	0.119
6	0.123
...	...
85996	100
85997	100
85998	100

Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 a inicio del ciclo escolar 2016-2017 (SEP-DGPEE) y en el Padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CNP, 2018).

El siguiente paso fue agrupar las observaciones en 30 clases. Dado que  $(J = \min\{3 * 10, 85998\})^2$ ,<sup>2</sup> al calcular los límites para cada clase, sus frecuencias, raíz cuadrada y raíz acumulada, se obtiene:

Tabla 2-N Ejemplo de límites, frecuencias, raíz cuadrada y raíz cuadrada acumulada para cada clase

Clase	Límite inferior	Límite superior	Frecuencia $f_i$	$\sqrt{f_i}$	$\sum_{i=1}^J \sqrt{f_i}$
1	0.097	3.427	10 144	100.71 7	101.717
2	3.427	6.757	5 980	77.330	179.048
3	6.757	10.087	4 547	67.431	246.479

...	...	...	...	...	...
28	90.010	93.340	2 191	46.808	1419.931
29	93.340	96.670	1 921	43.829	1463.760
30	96.670	100.000	1 658	40.719	1504.479

Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 a inicio del ciclo escolar 2016-2017 (SEP-DGPEE) y en el Padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CNP, 2018).

Después se obtuvieron los dos puntos de corte,  $Q_1 = \frac{1}{3} (1504.479) = 501.49$  y  $Q_2 = 2Q_1 = 1002.98$ , sobre la acumulada de la raíz cuadrada de las frecuencias, eligiendo como corte a la clase con menor distancia a  $Q$ .

Tabla 3-N Selección de puntos de corte para los límites de los estratos

Clase	$\sqrt{f_i}$	$\sum_{i=1}^J \sqrt{f_i}$	Límite inferior	Límite superior	Distancia a $Q$
1	100.717	101.717	0.097	3.427	
...	...	...	...	...	...
8	51.595	471.538	23.407	26.738	-29.952
9	51.836	523.375	26.738	30.068	21.885
10	50.517	573.892	30.068	33.398	72.402
...	...	...	...	...	...
18	46.174	956.474	56.709	60.039	-46.506
19	49.719	1006.194	60.039	63.369	3.214
20	43.324	1049.518	63.369	66.699	46.538

... ..

Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 a inicio del ciclo escolar 2016-2017 (SEP-DGPEE) y en el Padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CNP, 2018).

De esta manera, los límites de los estratos para comparar el porcentaje de becarios en las escuelas primarias quedaron conformados de la siguiente manera:

$$E_1 = [0.097, 30.068]; E_2 = (30.068, 63.369] \text{ y } E_3 = (63.369, 100]$$

Para fines prácticos de notación, el primer intervalo inicia en cero y será abierto por la derecha ( $E_1 = (0, 30.068]$ ), pues en las escuelas con un becario el porcentaje es mayor que cero.

De la misma forma se generaron los límites de los estratos para las escuelas de educación secundaria y para los planteles de EMS, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 4-N. Estratos obtenidos por el método de Dalenius-Hodges (escuelas)

Estrato	Concentración de becarios	Primaria		Secundaria		EMS	
		Intervalo	Número de escuelas	Intervalo	Número de escuelas	Intervalo	Número de escuelas
1	Baja	(0, 30]	38 609	(0,37]	11 504	(0,33]	5 455
2	Media	(30, 63]	22 587	(37, 70]	9 071	(33, 70]	4 343
3	Alta	(63, 100]	24 808	(70, 100]	13 519	(70, 100]	5 138
Total, escuelas/planteles con becarios		86 004		34 094		14 936	

Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 a inicio del ciclo escolar 2016-2017 (SEP-DGPEE) y en el Padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CNP, 2018).

Con el fin de comparar la información escolar, social y económica entre estratos de escuelas con becarios del Programa y sin becarios, se consideró el estrato de escuelas de concentración nula.<sup>23</sup>

### Estratificación municipal

Utilizando el mismo método de D-H, se estratificó a los municipios del país con base en el nivel de concentración de familias con becarios del Programa, para ello fue necesario estimar el porcentaje de familias con becarios para cada municipio, lo que se realizó de la siguiente manera:

1. A partir del padrón de becarios se estimó la cantidad de familias con al menos un becario en cada municipio, lo que fue posible con base en el identificador de familia y de la clave de municipio. El total fue de 3 575 030 familias con becarios del Programa, de las cuales, la mayoría tenía uno (46.2%), dos (34.2%), tres (14.4%) o cuatro becarios (4%), mientras que sólo alrededor de 1% de las familias beneficiarias tenían entre sus integrantes a cinco o más becarios del Programa.

Tabla 5-N Distribución de familias con becarios según número de beneficiarios

Número de becarios	Familias	Porcentaje
1	1 650 622	46.2
2	1 221 656	34.2
3	514 227	14.4
4	144 244	4.0
5	35 506	1.0
6	7 320	0.2
7	1 263	0.0
8	165	0.0

<sup>23</sup> De esta manera, los resultados obtenidos permiten dimensionar la magnitud de la desigualdad no sólo entre los distintos niveles de concentración de becarios, sino también entre aquellos centros escolares donde por alguna razón no hay becarios del Programa.

9	25	0.0
10	1	0.0
13	1	0.0
Total	3 575 030	100.0

Fuentes: INEE, cálculos con base en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015) y en el padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CNP, 2018).

2. Con información de la EIC 2015 —la cual identifica a las familias como equivalentes de las viviendas ocupadas—, se estimó la cantidad de familias que residían en ese momento en los distintos municipios atendidos por el Programa. Con base en este criterio, entonces se asumió que las familias identificadas en la base de becarios corresponden a una vivienda, pues en caso de que las viviendas albergaran a más de una familia se estaría sobreestimando la proporción de viviendas beneficiarias dentro de cada municipio.<sup>24</sup>
3. El nivel de concentración es la proporción de las familias identificadas en la base de datos de becarios respecto a la cantidad de viviendas ocupadas registradas en la Encuesta Intercensal 2015.

Una vez obtenido el porcentaje de familias con becarios por municipio, se procedió a calcular los estratos conforme al método de D-H previamente descrito. La distribución quedó de la siguiente manera:

Tabla 6-N. Distribución de los municipios, familias y becarios por concentración de familias con al menos un becario en los municipios (Método de D-H)

Estrato	Concentración de familias con becarios <sup>1</sup>	Municipios <sup>2</sup>		Familias		Becarios	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	Baja	1085	44.2	1543285	43.2	2611695	40.5
2	Media	906	36.9	1261037	35.3	2278873	35.4

<sup>24</sup> Las viviendas pueden albergar a más de una familia, lo que posiblemente sucede, en mayor medida, en los contextos más desfavorables. Sin embargo, la información disponible no permite identificar y dimensionar el posible sesgo.



3	Alta	465 18.9	770708 21.6	1554882 24.1
Total		2 456	3 575 030	6 445 450

<sup>1</sup> Los rangos para los niveles de concentración son: baja: [0, 20]; media: (20, 37.5] y alta: (37.5, 75.2]

<sup>2</sup> No se incluye información de San Ignacio Cerro Gordo, Jalisco debido a que no se encontró en la base de datos de becarios.

Fuentes: INEE, cálculos con base en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015) y en el Padrón de becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CNP, 2018).

La clasificación de escuelas y municipios por niveles de concentración constituye el eje analítico de este informe. Su utilidad radica en que, además de superar limitantes de información, permite obtener grupos de comparación adecuados para analizar las condiciones socioeconómicas y educativas de los estudiantes beneficiarios del Programa y reconocer las principales desventajas que enfrenta esta población.

## CONTEXTO SOCIAL

El Sistema Educativo Nacional (SEN), en su tarea de garantizar el Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad (DHEOC) de las niñas, niños y adolescentes, se encuentra inmerso en un entorno en el que su función difícilmente puede alcanzarse independientemente del estado del conjunto de elementos sociales, políticos, económicos y culturales que caracterizan al Estado mexicano y su población, es decir, existe una interacción continua entre el SEN y dichos elementos que puede limitar o favorecer el cumplimiento del propósito de éste. Esta situación se torna aún más compleja cuando se considera que los elementos que componen el DHEOC tampoco son independientes entre sí, pues la dimensión de calidad (materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura educativa, docentes y directivos, aprendizaje) es inseparable del principio de equidad (redistribución de recursos y reformulación de procesos para garantizar la inclusión y la justicia sociales); de esta manera, por ejemplo, se puede hablar de atención focalizada a la población indígena en condición de vulnerabilidad mediante acciones y apoyos como becas, materiales educativos en lengua indígena, capacitación a docentes que atienden a esta subpoblación, planes y programas educativos adecuados, entre otros, con el propósito de atenuar condiciones exógenas que podrían limitar el acceso, tránsito y permanencia escolar, así como la adquisición de aprendizajes básicos y el posible desarrollo de su potencial educativo (cf. Marco normativo).

El Estado mexicano reconoce el DHEOC no solo como un mecanismo esencial para la formación integral de las personas, sino como un elemento prioritario para el desarrollo nacional (INEE, 2018). Por ello, entre otros aspectos, se ha obligado a garantizar a todas las niñas, niños y adolescentes la educación básica (prescolar, primaria y secundaria) y media superior<sup>25</sup> (CPEUM, art. 3, 2017, 15 de septiembre; LGE, art. 2, 2017, 22 de marzo). Este compromiso se reafirmó cuando México se sumó a iniciativas internacionales, tales como la Convención de las Naciones

---

<sup>25</sup> En el caso de la educación media superior, en 2012 se planteó como objetivo alcanzar de manera gradual la cobertura universal para el ciclo escolar 2021-2022 (DOF, 2012, 9 de febrero).

Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN), el Programa Metas Educativas 2021 de la OEI, y más recientemente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (cf. Marco normativo). De estos últimos destaca el objetivo cuatro, pues plantea alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo que implica, por un lado, asegurar el acceso igualitario a la enseñanza primaria y secundaria<sup>26</sup> sin distinciones por sexo, ingreso o condición étnica, por otro lado, lograr que los estudiantes desarrollen plenamente sus capacidades, con aprendizajes útiles para la vida.

Con el propósito de señalar algunas condiciones de desventaja en el ejercicio del DHEOC de la población en edad escolar, este apartado ofrece una descripción general del entorno en el que está inmersa dicha población, con especial énfasis en las y los becarios del Programa, inscritos en educación primaria, secundaria y media superior, pues son personas en condición de pobreza que reciben apoyo gubernamental para atenuar su condición vulnerable. Para ello, con base en la información del padrón de becarios del ciclo escolar 2016-2017 y en la Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares (ENCASEH),<sup>27</sup> así como en información complementaria (Encuesta Intercensal 2015 y Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016), se pretende responder a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuántas niñas, niños y adolescentes son becarios del Programa? Con base en la ENIGH 2016 se describe la condición de vulnerabilidad de la población en edad escolar y de los estudiantes de educación primaria, secundaria y media superior que cuentan con una beca del Programa; además, con información del padrón de becarios, se presenta el volumen de estos y su distribución por entidad federativa a fin de identificar las regiones de México con mayor cantidad de becarios.

---

<sup>26</sup> Cabe hacer notar que, en el contexto internacional, el ciclo de enseñanza secundaria equivale a los niveles de educación secundaria y educación media superior en el ámbito nacional.

<sup>27</sup> La información de ENCASEH abarca el periodo 2010-2016, debido a que la encuesta no se actualiza anualmente. La información está disponible para el 92.3% de los becarios del ciclo escolar 2016-2017.

2. ¿Cuáles son las características de los municipios con mayor presencia de becarios del Programa? Se estima el porcentaje de familias con becarios del Programa por municipio y se clasifica dicho porcentaje en tres categorías: municipios de baja, media y alta concentración. Con esto se plantea una caracterización de los municipios según proporción de familias con becarios.
3. ¿Cuál es la escolaridad de los jefes de hogar de los becarios del Programa? Se presenta el nivel de escolaridad de los jefes de hogar de las y los becarios y sus tasas de analfabetismo. Esta información es relevante porque permite ofrecer una aproximación sobre el entorno familiar en que están inmersos los becarios del Programa.
4. ¿Cómo es la asistencia escolar en los municipios con mayor presencia de becarios del Programa? Se expone la tasa de asistencia escolar de la población en edad idónea para cursar la educación primaria, secundaria y media superior, según el porcentaje de familias con becarios en los municipios, lo que permite señalar posibles deficiencias en la cobertura del Sistema Educativo Nacional.

### **¿Cuántas niñas, niños y adolescentes son becarios del Programa?**

La condición de vulnerabilidad de las familias por la combinación de carencias sociales y nivel de ingresos puede representar un obstáculo para el ejercicio pleno del Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad (DHEOC) de niñas, niños y adolescentes. Las familias en condición de pobreza difícilmente tienen la capacidad de invertir en la escolarización de los menores, incluso podrían llegar a valorar más el trabajo infantil como medio para subsanar su bienestar familiar, lo que puede propiciar una barrera para el acceso, tránsito y permanencia escolar, así como reducir las oportunidades de alcanzar el potencial educativo de éstos (INEE, 2016). En ese sentido, la combinación de la pobreza, el trabajo infantil y la exclusión educativa forman un ciclo de desventaja autoreforzado que reproduce la pobreza entre generaciones (Brown, 2012).

Dada la diversidad social, económica, cultural y étnica existente a lo largo y ancho del país, el Estado mexicano, como garante del DHEOC, ha implementado diversas

acciones para intentar asegurar a toda la población infantil y juvenil su desarrollo integral, sin embargo, estas acciones se han enfocado principalmente en propiciar su asistencia y permanencia en el Sistema Educativo Nacional (SEN) hasta concluir, al menos, la educación obligatoria (cf. apartado Agentes y Recursos).<sup>28</sup> Entre estas acciones destaca el Programa, el cual brinda apoyos a las familias cuya condición de pobreza<sup>29</sup> dificulta el desarrollo de las capacidades de sus integrantes en materia de alimentación, salud y educación (cf. Marco institucional).

El componente educativo del Programa consiste en apoyar con becas a niñas, niños y adolescentes menores de 18 años inscritos entre tercero de primaria y tercero de secundaria en escuelas de modalidad escolarizada. Además, en localidades rurales, el Programa otorga becas a los menores que cursen primero y segundo grado de educación primaria. En educación media superior, las becas se asignan a los jóvenes de entre 14 y 21 años inscritos en escuelas de modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. Estos rangos de edad aplicables para recibir una beca del Programa no coinciden con el rango de edad idóneo para cursar la educación obligatoria (3 a 17 años); por un lado, si bien el Programa no asigna becas a estudiantes de preschool, las familias beneficiarias con integrantes de 0 a 9 años pueden recibir un apoyo infantil destinado a fortalecer el desarrollo de los menores (DOF, 29 de diciembre de 2017); por otro lado, que el Programa apoye a jóvenes mayores de 17 años contribuye a que estos ejerzan su DHEOC, pues la educación es un derecho humano que no prescribe con el tiempo (cf. Marco normativo). El monto de las becas educativas es creciente a partir de tercer grado de primaria y diferenciado entre sexos en educación secundaria y media superior, siendo mayor para las mujeres (tabla 1.1).<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Por ejemplo, el Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria, tiene como finalidad contribuir a la cobertura, inclusión y equidad educativa, para que niñas, niños y adolescentes de localidades de alta marginación y/o rezago social accedan, permanezcan y egresen de los servicios de educación inicial y básica (DOF, 30 de diciembre de 2017).

<sup>29</sup> Una persona se encuentra en pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias (CONEVAL, 2014).

<sup>30</sup> Esto se debe a que en estos niveles educativos son ellas quienes tienden a abandonar sus estudios en mayor proporción y en edades más tempranas que los hombres (DOF, 29 de diciembre de 2017).

Una manera de caracterizar a la población en desventaja es a través de sus carencias sociales y nivel de ingreso. Por un lado, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), en 2016 la población en edad idónea para cursar la educación obligatoria (3 a 17 años) ascendió a poco más de 34.6 millones de niñas, niños y adolescentes, de éstos alrededor de 1 de cada 10 (10.6%) era indígena, según el criterio de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).<sup>31</sup> Una gran parte de la población en dicha edad estaba en condición de vulnerabilidad, pues casi 1 de cada 10 (8.9%) se encontraba en pobreza extrema<sup>32</sup> y alrededor de 5 de cada 10 (51.2%) en condición de pobreza; además, 6 de cada 10 (59.6%) vivía en hogares cuyo ingreso per cápita fue inferior a la línea de bienestar, es decir, su ingreso era insuficiente para adquirir los medios de vida necesarios para su desarrollo.<sup>33</sup> En contraste sólo 18.9% de la población de 3 a 17 años fue considerada no pobre y no vulnerable (tabla 1.1).<sup>34</sup>

Por otro lado, la información de la ENIGH 2016 muestra que en ese año poco más de 6.2 millones de estudiantes eran becarios del Programa;<sup>35</sup> de los cuales, alrededor de 1 de cada 4 (25.6%) era indígena. Aunque el Programa está diseñado para apoyar a la población más vulnerable, se observó que sólo casi 1 de cada 5 (18.2%) se encontraba en condición de pobreza extrema, mientras que 3 de cada 4

---

<sup>31</sup> De acuerdo con la CDI, la población indígena es aquella que forma parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su conyugue y/o alguno de los ascendientes es hablante de lengua indígena; e incluye a los hablantes de lengua indígena que no forman parte de estos hogares (CDI, 2015).

<sup>32</sup> La pobreza extrema se refiere a la población que tiene tres o más carencias, y que, además, su ingreso es inferior a la línea de bienestar mínimo. Las personas en pobreza extrema disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana (CONEVAL, 2014).

<sup>33</sup> En 2016 la línea de bienestar se ubicó en \$1715.57 en localidades rurales y \$2660.40 en localidades urbanas, ambos a precios corrientes.

<sup>34</sup> Cabe hacer notar que la estimación de la pobreza en México 2016, se realizó con base en el Modelo Estadístico 2016 para la continuidad del MCS-ENIGH. El objetivo de este instrumento es proveer de la información necesaria para la medición de la pobreza multidimensional, de tal forma que se mantenga la comparabilidad con los resultados de la serie bienal 2008-2014 (INEGI, 2017b).

<sup>35</sup> De acuerdo con la ENIGH 2016, 6.3% de los becarios se encontraba estudiando en un nivel educativo distinto al establecido en las reglas de operación del Programa (5.1% en educación preescolar y 1.2% en otros niveles escolares), lo que posiblemente se deba a problemas de auto reporte.

(75.7%) en pobreza y 4 de cada 5 (79.4%) residían en hogares cuyo ingreso per cápita fue inferior a la línea de bienestar; en contraste, se observó un pequeño porcentaje de becarios cuya condición fue no pobre y no vulnerable<sup>36</sup> (tabla 1.1). Con base en la ENIGH 2010, un estudio del Banco Inter-Americano de Desarrollo arribó a resultados similares: 78% de los beneficiarios del Programa tenían un ingreso inferior a la Línea de Bienestar; en tanto que, 1 de cada 5 beneficiarios tenía un ingreso superior a dicha línea (BID, 2012; citado en Araujo y Suárez, 2013).

Al contrastar la distribución de becarias y becarios por quintil de ingreso con la distribución de la población en edad escolar, se observó que casi 2 de cada 4 (48.1%) becarias y becarios del Programa pertenecían al 20% de las familias con los ingresos más bajos del país (quintil I), proporción mayor a la observada en la población de 3 a 17 años, donde 1 de cada 4 (25.4%) niñas, niños y adolescentes en esas edades pertenecía al primer quintil (tabla 1.1-A). Llama la atención que el resto de las becarias y becarios se distribuyó en los subsecuentes quintiles de mayor ingreso, incluso se observó que 8.6% de los estudiantes que reciben una beca del Programa pertenecen a las familias ubicadas en los quintiles IV y V; no obstante, la condición de vulnerabilidad es diversa, pues un ingreso alto no necesariamente se traduce en la ausencia de carencias sociales.<sup>37</sup> Además, un mayor porcentaje de becarias y becarios residía en viviendas con carencias, tanto por calidad y espacios como por servicios básicos, en comparación con el total de habitantes del país (tabla 1.2-A).

Ahora bien, de acuerdo con el padrón de becarios del ciclo escolar 2016-2017, el Programa otorgó becas a 2 845 728 estudiantes de educación primaria, 2 183 563 de educación secundaria y a 1 416 159 estudiantes de educación media superior, lo que da un total de 6 445 450 becarios en dichos servicios educativos.<sup>38</sup> Poco más

---

<sup>36</sup> Aunque la fuente de información no permitió realizar una estimación del porcentaje con la precisión deseada, se sabe, al menos, que éste es significativamente diferente de cero.

<sup>37</sup> De acuerdo con la ENIGH 2016 (INEGI, 2017), 76.8% de los 533 116 becarios pertenecientes a los quintiles IV y V eran vulnerables por carencias sociales. La principal carencia de esta población fue la ausencia de seguridad social (63.5%) por lo que es posible presumir que se refiere a familias con altos ingresos ubicadas en el sector informal.

<sup>38</sup> En el mismo ciclo escolar, el Programa becó a 3 670 estudiantes inscritos en algún Centro de Atención Múltiple (CAM Laboral), de los cuales, 56.4% eran hombres.

de la mitad del total de becarios eran hombres (50.1%), con ligera mayoría en educación primaria (50.8%) y secundaria (50.2%), pero con una menor representatividad en educación media superior (48.7%) (tabla 1.3).

Las becarias y becarios del Programa tienen presencia en todo el territorio nacional; sin embargo, éstos se ubican principalmente en un número reducido de entidades federativas, en su mayoría, del centro y sur del país—regiones caracterizadas por altos porcentajes de población en pobreza (CONEVAL, 2017)—. Alrededor de 4 de cada 5 (81%) becarias y becarios habitaba en alguna de las siguientes 14 entidades: Chiapas, Veracruz, México, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Michoacán, Guanajuato, Hidalgo, Tabasco, San Luis Potosí, Jalisco, Sinaloa y Yucatán, en donde Chiapas fue la entidad con el mayor número de éstos (789 920); tan sólo en las tres primeras entidades vivía cerca de la tercera parte del total de becarias y becarios (31.8%). En contraste, la Ciudad de México, Aguascalientes, Baja California Sur y Colima sumaron, en conjunto, alrededor del 2% de los becarios, donde Colima tenía el menor número de becarios (21 064) (gráfica 1.1).

La información muestra que las becarias y becarios del Programa no se distribuyen por igual en las entidades federativas, y al interior de estas entre niveles o tipos educativos. La tabla 1.4 muestra que poco más de dos quintas partes (44.2%) de las becarias y becarios del ciclo escolar 2016-2017 cursaba la educación primaria, alrededor de una tercera parte (33.9%) cursaba la educación secundaria y poco más de un quinto de ellos (22%) se encontraba inscrito en educación media superior. En Chiapas, Oaxaca y Guerrero, alrededor del 50% de los becarios se ubicó en la educación primaria; mientras que en Baja California y Coahuila el porcentaje de becarios en este nivel educativo fue inferior a 30%. A su vez, en Baja California poco más de una tercera parte de los becarios (35.3%) cursaba la educación media superior; en cambio, en la Ciudad de México, Chiapas, Guerrero y Oaxaca la proporción de becarios en este tipo educativo fue de 20% o inferior.

La mayor proporción de becarios en educación primaria en las entidades del sur de país puede deberse, como se anotó previamente, a que en el sur de México la población rural es mayor que en otras regiones (INEGI, 2015) y las becas en



educación primaria se otorgan a partir del primer grado en las localidades rurales (menos de 2,500 habitantes), a diferencia de lo que sucede en las localidades de mayor tamaño, donde el apoyo se otorga a partir del tercer grado de educación primaria (DOF, 29 de diciembre de 2017).

### **¿Cuáles son las características de los municipios con mayor presencia de becarios del Programa?**

En este apartado se presenta información sobre los municipios de México,<sup>39</sup> lo que aporta elementos para vislumbrar el contexto territorial en donde se desarrollan los estudiantes que reciben una beca del Programa. Para ello, los municipios fueron estratificados según la proporción de familias con al menos un becario del Programa respecto al total de familias en cada uno de estos y se agruparon en tres niveles de concentración: bajo (0-18.2%], medio (18.2-36.3%] y alto (36.3-77.9%].<sup>40</sup>

Las características estructurales del lugar en el cual están inmersos la escuela y el hogar de los estudiantes, tales como el nivel de marginación (Mayer y Serván, 2009) y el tamaño de la localidad (Álvarez, García y Patrinos, 2007), pueden incidir negativamente en el ejercicio pleno del derecho humano a una educación obligatoria de calidad. Por un lado, en las localidades rurales, en general se observa una mayor escasez de equipamiento y servicios básicos para el bienestar y desarrollo de las personas (Conapo, 2017), así como una menor disponibilidad de centros escolares de educación obligatoria, debido a que estas localidades suelen encontrarse en áreas aisladas de difícil acceso (INEE, 2014). Por otro lado, las familias de localidades o municipios con alto grado de marginación generalmente presentan carencias educativas, en sus viviendas y de bienes, que son el reflejo del nivel de exclusión del proceso de desarrollo socioeconómico y sus beneficios (Conapo,

---

<sup>39</sup> Si bien un panorama más detallado se podría obtener del análisis por localidad, la información más reciente disponible (Encuesta Intercensal 2015) está a nivel municipal.

<sup>40</sup> En la nota técnica “Estratificación de escuelas y municipios” se describe el método de estratificación utilizado. En dicha nota se observa que de las 3.6 millones de familias con becarios del Programa, 46.2% tenía un becario, 34.2% tenía dos becarios, 14.4% tenía tres becarios y el restante 5.2% tenía cuatro o más becarios.

2016), es decir, cuentan con menores recursos humanos y materiales para ofrecer a sus hijos mejores entornos de aprendizaje (Reardon, 2015; Chetty, Hendren y Katz, 2016).

En general, los municipios con mayor proporción de familias con becarios tienen mayor probabilidad de ser municipios de alta marginación. Conforme al Índice de Marginación Municipal de 2015, en México hay 1 100 municipios de alta marginación, la mayoría de estos (93.2%, 1 026 municipios) fueron clasificados como municipios de alta y media concentración; en cambio, de los 842 municipios identificados como demarcaciones de baja marginación, 93.3% (786) eran municipios con baja proporción de familias con becarios (tabla 1.5).

La tabla 1.5 también permite observar una asociación entre el porcentaje de familias con becarios y la presencia de población indígena en los municipios. De acuerdo con la tipología municipal de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI),<sup>41</sup> en 2015 había 623 municipios indígenas en el país; de estos 12.7% (79) eran municipios con baja presencia de familias con becarios; 36.6% (228) eran de concentración media y 50.7% (316) se clasificaron como municipios con alta prevalencia de familias beneficiarias. En contraste, de los 33 municipios sin población indígena, 63.6% (21) eran municipios de baja prevalencia de familias con becarios, 24.2% (8) eran de la categoría media y sólo 12.1% (4) tenía más de 36.3% de familias con becarios. Así, es probable que una alta proporción de becarias y becarios experimenten condiciones de marginación similares a la población indígena; de acuerdo con el Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente 2017, la población indígena enfrenta un mayor rezago educativo, sobre todo aquella que habla alguna lengua indígena; además, las escuelas que atienden a esta población en general cuentan con menores recursos humanos y materiales, lo que a su vez se asocia con resultados más bajos en pruebas de

---

<sup>41</sup> La tipología de CDI es la siguiente: municipio indígena: 40% o más de población indígena; municipio con presencia indígena: menos de 40% de la población indígena pero más de 5 000 indígenas o con presencia importante de hablantes de lengua minoritaria; municipio con población indígena dispersa: población indígena inferior a 40% y menos de 5 000 indígenas. El municipio sin población indígena no tiene presencia de esta población (CDI, 2015).

aprendizaje (INEE-UNICEF, 2018). Además, casi 9 de cada 10 (87.5%) municipios indígenas fueron de alta marginación (tabla 1.3-A).

Si bien dos quintas partes (40.5%) de las becarias y becarios del ciclo escolar 2016-2017 se encontraban en los 1 085 municipios con bajo porcentaje de familias con becarios y alrededor de una tercera parte de ellos (35.4%) residía en los 906 municipios de la categoría media, poco menos de una cuarta parte (24.1%) de los becarios se ubicó en los 465 municipios con alto porcentaje de familias con becarios (tablas 1.4-A y 1.5-A).

El mapa 1 muestra que —en correspondencia con lo observado por entidad federativa—los municipios con alto porcentaje de familias con becarios del Programa se ubicaron, principalmente, en algunas entidades del centro y sur del país, así como en el suroeste de Chihuahua y de Durango. En Chiapas y Guerrero más de la mitad de los municipios fueron de alta concentración (59.3% y 50.6% respectivamente); en Oaxaca una tercera parte de los municipios (33.5%) fue de alta concentración y poco menos de la mitad (42.8%) fue de concentración media. En contraste, en cuatro entidades federativas todos los municipios tenían menos de una quinta parte (18.2%) de familias con al menos un becario del Programa, estas entidades fueron: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur y la Ciudad de México. (tabla 1.4-A).

Los datos presentados muestran que los municipios con alto porcentaje de familias con becarios del Programa generalmente son municipios indígenas y de alta marginación; alrededor de 2 de cada 5 de las becarias y becarios del Programa están expuestos a niveles altos de carencias escolares, condiciones precarias de vivienda y bajo nivel de ingresos pecuniarios en sus hogares (tabla 1.6-A); aunque la mayoría de los alumnos becados por el Programa se ubican en entornos con menor grado de marginación, éstos también se encuentran expuestos a otro factor de desventaja en su entorno de aprendizaje: el nivel de escolaridad del jefe de hogar.

### **¿Cuál es la escolaridad de los jefes de hogar de los becarios del Programa?**

En esta sección se incorpora información sobre un elemento esencial del contexto socioeconómico de las y los becarios del Programa: el nivel de escolaridad de sus jefes de hogar<sup>42</sup> y la tasa de analfabetismo de estos. La información deriva de la Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares (ENCASEH)<sup>43</sup> y es acompañada de los indicadores a nivel nacional —el cual incluye tanto hogares con becarios como hogares sin becarios del Programa— a fin de dimensionar brechas.

La pertinencia de analizar estas características es debido a que generalmente los adultos con mayor escolaridad suelen involucrarse, en mayor medida, en las actividades educativas de sus hijos o pupilos; además, en las familias más escolarizadas los menores pueden estar expuestos a un ambiente más propicio para el aprendizaje a partir de elementos como un vocabulario más variado, mayor disponibilidad de libros y mayor exposición a eventos culturales; de esta forma la escolaridad de los padres puede estar asociada con la trayectoria y con los resultados educativos de los infantes (Topor et al., 2010). Un estudio de Coleman et al, (1966; citado en de Hoyos, Espino y García, 2012) concluyó que la familia es el factor que más se asocia con resultados positivos en el logro académico, pero que tampoco es independiente de otros factores como la influencia de los compañeros de escuela y de los recursos escolares.

La información muestra que en los hogares con becarias y becarios del Programa, la escolaridad del jefe es, en promedio, menor al promedio nacional. De acuerdo con la tabla 1.6, aproximadamente en 1 de cada 10 hogares (10.7%) con al menos un becario, el jefe de hogar no tuvo acceso a la educación formal, en casi 6 de cada 10 hogares (57.2%) el jefe contaba con educación básica incompleta y en alrededor de 3 de cada 10 (27%) concluyó la educación básica, mientras que en apenas 4.7% de dichos hogares el jefe concluyó la educación obligatoria y sólo 0.4% realizó estudios de tipo superior. Si bien a nivel nacional se observó una alta proporción de

---

<sup>42</sup> Para determinar los niveles de escolaridad se utilizó la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, 2011 (UNESCO, 2013). Esta información se presenta para los jefes de hogar de 15 años o más.

<sup>43</sup> La información disponible de ENCASEH corresponde al 92.3% de los becarios del ciclo escolar 2016-2017.

hogares cuyo jefe alcanzó la educación básica incompleta (34.9%) y básica completa (25.2%), sólo en 8% del total de hogares del país el jefe no tuvo acceso a instrucción formal; en tanto que una proporción importante de estos realizó estudios de tipo medio o superior (16.1% y 15.4%, respectivamente).

En las entidades federativas persiste la misma tendencia. Por ejemplo, en poco más de 3 de cada 4 (76.5%) hogares con becarios de Chiapas, el jefe no tenía instrucción o no completó la educación básica, para el total de hogares de la entidad el indicador fue 3 de cada 5 (61.8%). Asimismo, sólo en alrededor de 1 de cada 20 (5.8%) de los hogares con becarios de la Ciudad de México el jefe tenía educación media superior completa o un nivel superior; en comparación con 1 de cada 2 (50.7%) de los hogares de la capital del país. Otro aspecto que llama la atención es el hecho de que en ninguna entidad federativa el porcentaje de hogares con becarios cuyo jefe realizó estudios de tipo superior alcanzó el uno por ciento (tabla 1.6).

Ahora bien, la tabla 1.7 muestra la distribución del nivel de escolaridad de los jefes de hogar por grupos de edad, tanto para hombres como para mujeres,<sup>44</sup> lo que permite apreciar que las generaciones más jóvenes tienen niveles educativos más altos que los adultos. Por ejemplo, en 2 de cada 4 (52.3%) hogares con becarios cuyo jefe de hogar era mujer de 65 años o más, ésta no contaba con instrucción formal; para el total de hogares con jefatura mujer en el mismo grupo de edad el indicador fue inferior, alrededor de 1 de cada 4 (28.6%). En el grupo de 15 a 24 años la cantidad de hogares cuya jefa no tenía instrucción fue alrededor de 1 de cada 20 (5.8%) en los hogares con becarios y 1 de cada 100 (1.1%) a nivel nacional. Lo anterior puede explicarse, en parte, por la expansión del Sistema Educativo Nacional que ha tenido lugar en las últimas décadas, así como por la transición demográfica caracterizada por una mayor proporción de población joven y más escolarizada. Los jóvenes tienen mayores oportunidades de instrucción que los adultos gracias a una mayor disponibilidad de centros escolares dentro o cerca de su localidad (Moreno, 2017). Asimismo, la diferencia por sexo que favorece a los

---

<sup>44</sup> Cabe hacer notar que el porcentaje de hogares con jefatura mujer es bastante parecido en las familias con becarias y becarios del Programa (29.4%) respecto a los hogares a nivel nacional (29%) (PROSPERA, 2018; INEGI, 2015).

hombres en edades adultas tiende a reducirse e incluso a invertirse entre las generaciones más jóvenes, favoreciendo a las mujeres.

En cuanto al analfabetismo —el mayor rezago educativo que el Estado debe atender—, independientemente del sexo y grupo de edad, el porcentaje de jefes de familia que no posee la habilidad para leer y escribir un recado es más alto en los hogares con becarios del Programa respecto al total de jefes de hogar. La diferencia es más notoria en el grupo de 65 años o más, donde en 2 de cada 5 (40.6%) hogares con becarios el jefe era analfabeta; en tanto que a nivel nacional fue 1 de cada 5 (20.3%). Al desagregar el mismo grupo de edad por sexo se observa que, en los hogares con becarios, cuando la jefatura del hogar es hombre el analfabetismo está presente en alrededor de 1 de cada 3 (36.1%), pero cuando la jefatura es mujer, esta desventaja está presente en 2 de cada 4 (52%) hogares. En los grupos etarios más jóvenes la incidencia de analfabetismo en los jefes de hogar es menor, así como las diferencias entre hombres y mujeres (gráfica 1.2).

Los resultados de este apartado muestran que en la mayoría de los hogares de México la escolaridad de los jefes de hogar es baja, incluso hay hogares en los que el jefe no tuvo acceso a la educación formal. Esto es relevante por dos razones: por un lado, existe una asociación positiva, pero no exclusiva, entre la escolaridad de los padres y un entorno propicio en el hogar para el aprendizaje de los menores, pues en estos últimos también intervienen elementos escolares, sociales, económicos y étnicos; por otro lado, existe una asociación entre nivel de escolaridad y beneficios laborales, pues un mayor nivel educativo aumenta la probabilidad de estar ocupado, de contar con un contrato estable y de obtener un mayor ingreso (véase apartado RE02 en INEE, 2018b), de tal forma que un padre con alta cualificación puede incidir positivamente en el bienestar socioeconómico de sus hijos. Por ello, la baja escolaridad o la ausencia de esta en una alta proporción de los hogares con becarias y becarios del Programa, en convivencia o interacción con otras condiciones de vulnerabilidad, señala una posible desventaja adicional para el ejercicio pleno del DHEOC de los estudiantes que reciben una beca por parte del Programa.

### **¿Cómo es la asistencia escolar en los municipios con mayor presencia de becarios del Programa?**

En esta sección, con información de la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015), se presenta la tasa de asistencia escolar de la población en edad idónea para cursar la educación primaria (6 a 11 años), secundaria (12 a 14 años) y media superior (15 a 17 años) según el porcentaje de familias con becarios del Programa en los municipios. Si bien la condición de alumnos becados por el Programa se traduce automáticamente en la asistencia de estos a centros escolares, no todos los niños del país asisten a la escuela, particularmente aquellos en condición de vulnerabilidad, ya sea por cuestiones socioeconómicas o condición étnica (INEE, 2018). Así, lo que se trata de ilustrar en esta sección es la eficacia del SEN en su esfuerzo por garantizar el pleno acceso a la educación de niñas, niños y adolescentes, principalmente al comparar la asistencia escolar en los municipios con mayor y menor presencia de becarios del Programa.

El Estado y la sociedad comparten la responsabilidad de asegurar la asistencia regular de las niñas, niños y adolescentes a los centros escolares, pues representa una condición necesaria para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga continuidad y aumenta la probabilidad de que éstos concluyan oportunamente la educación obligatoria (INEE, 2016). El Programa fue diseñado —entre otros fines— para fomentar la asistencia escolar y la conclusión de la educación obligatoria, al identificar a la población en riesgo de abandono escolar y otorgarle un incentivo condicionado a su asistencia y permanencia en centros escolares (cf. Marco institucional).

De acuerdo con la tabla 1.8, a nivel nacional, en los niveles de educación primaria y secundaria hay casi una cobertura universal, pues la tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 11 años ascendió a 97.7% en 2015 y la del grupo de 12 a 14 años se ubicó en 93.3%. No obstante, la asistencia escolar de la población de 15 a 17 años —edad idónea para cursar la educación media superior— es notablemente inferior, 73.2%; además difiere notablemente en los municipios según la proporción

de familias con becarias y becarios del Programa, siendo más baja en los municipios donde dicho porcentaje es mayor (60.2%). Esto sugiere que la mayor deficiencia en términos de cobertura educativa se ubica en la edad idónea para cursar la educación media superior, particularmente en los municipios con alta presencia de becarios del Programa.

La asistencia escolar no es homogénea en las entidades federativas, y dentro de estas, entre municipios. Por ejemplo, en la Ciudad de México —donde todas las delegaciones tienen un bajo porcentaje de familias con becarios— se observan altas tasas de asistencia escolar: 98.1% para el grupo de 6 a 11 años, 96.4% para el de 12 a 14 y 83% en el grupo de 15 a 17 años. En contraste, tan solo en los municipios de concentración media de Chihuahua se observan bajas tasas de asistencia para los distintos grupos de edad: 73.1%, 68.4% y 46.1%, en el mismo orden (tabla 1.8).

En cuanto a la desagregación por sexo, las mujeres ostentan tasas más elevadas de asistencia escolar respecto a los hombres a nivel nacional, particularmente en el grupo de 15 a 17 años, donde la diferencia fue de un punto porcentual (72.7% en hombres y 73.7% para las mujeres). No obstante, en las demarcaciones con mayor porcentaje de familias con becarios del Programa existe una notable brecha de género que favorece a los varones, pues en estos municipios la tasa de asistencia escolar de los hombres de 15 a 17 años (62.2%) fue 4.1 puntos porcentuales mayor al de las mujeres en el mismo grupo de edad (58.1%), algo similar se observó en el grupo de 12 a 14 años (tabla 1.9). Una explicación plausible sobre este resultado radica en el hecho de que los municipios con alto porcentaje de familias con becarios generalmente son municipios marginados y con alta presencia de población indígena, donde es más común que las mujeres, especialmente quienes hablan una lengua indígena, experimenten mayores dificultades para ejercer su derecho a la educación (INEE-UNICEF, 2018).

En ese sentido, la tabla 1.9 muestra que la tasa de asistencia escolar de la población no identificada como indígena con base en el criterio de la CDI es mayor a la de la población indígena, sin importar la prevalencia de familias con becarios en los municipios; a excepción de la población de 6 a 11 años que reside en municipios de



media concentración, donde si bien la diferencia es estadísticamente significativa, es sólo de dos décimas de punto porcentual. En el grupo de 15 a 17 años la tasa de asistencia de la población indígena (63.9%) es 10.5 puntos porcentuales más baja que la del resto de la población (74.4%). Esta diferencia es menor en los municipios con alto porcentaje de familias con becarios del Programa (4.8 puntos porcentuales), lo que probablemente se deba a la intervención de este, pues como se ha expuesto en este apartado, el Programa tiene mayor presencia en municipios indígenas.

La información de esta sección muestra una baja tasa de asistencia escolar de la población en la edad idónea para cursar la educación media superior. A su vez, en los grupos de 12 a 14 y de 15 a 17 años, la asistencia es menor conforme aumenta el porcentaje de familias con becarios en los municipios. Esto sugiere que, en los municipios con menor nivel socioeconómico, a pesar de ser susceptibles de recibir el incentivo educativo que ofrece el Programa, una parte importante de los niños y jóvenes no están estudiando, es decir, existen familias adscritas al Programa donde no todos los menores asisten a la escuela. De acuerdo con Araujo y Suárez (2013), en 2010, el 20% de los niños y jóvenes de entre 6 y 18 años de hogares beneficiarios de Oportunidades (actualmente el Programa) en el ámbito rural no asistía a la escuela. Alrededor de dos tercios de ellos tenía más de 15 años, es decir, estaban en edad de cursar la educación media superior. Entre las razones de no asistir a la escuela, las autoras señalan la calidad y la relevancia de la educación, así como problemas de acceso; a lo que es posible sumar el costo de oportunidad que conlleva destinar tiempo y recursos a la escolarización o emplearse en el mercado laboral.

A pesar de los esfuerzos que ha realizado el Programa Programa, el Estado mexicano tiene una deuda social, especialmente con las niñas, niños y adolescentes cuya condición socioeconómica y origen étnico los coloca en una situación de desventaja respecto de aquellos en mejor situación. Es necesario diseñar políticas educativas —y de otra índole— para asegurar a toda la población infantil y juvenil su Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad, pues la condición de

pobreza constituye un elemento que limita el acceso a los servicios escolares (tabla 1.6-A) y, por ende, la adquisición de conocimientos básicos y el desarrollo del potencial educativo.

### **Estructura y dimensión**

Este apartado presenta información de las escuelas a las que asisten los alumnos de educación primaria, secundaria y media superior que son becarios del Programa. Se muestra la participación de estos alumnos por nivel educativo, tipos de servicio o modelos educativos, según su concentración en las escuelas y de acuerdo al grado de marginación y tamaño de localidad donde éstas se ubican. La exposición se organiza para responder a las cuatro interrogantes principales siguientes:

1. ¿Cómo se distribuyen los becarios del Programa según nivel o tipo educativo y tipo de servicio?
2. ¿Cómo es la concentración de becarios del Programa en las escuelas según el tipo de servicio al que pertenecen?

3. ¿Cuántos alumnos en promedio tienen las escuelas con mayor concentración de becarios del Programa?
4. ¿En qué tipos de localidades se ubican las escuelas que atienden a los becarios del Programa según grado de marginación y tamaño de localidad?

### **¿Cómo se distribuyen las becarias y becarios del Programa según tipo o nivel educativo y tipo de servicio?**

El SEN se compone de tres tipos educativos: básico, medio superior y superior. La educación básica se divide en tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria; el tipo medio superior se imparte en tres modelos educativos: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. La educación básica y media superior comprenden la educación obligatoria (CPEUM, art. 3°, 2017, 15 de septiembre).

En el ciclo escolar 2016-2017, en el país se matricularon 30 909 211 alumnos en educación obligatoria en 243 480 escuelas y planteles: 16% de estos alumnos se inscribieron a educación preescolar en 88 939 escuelas; 45.7% estuvo inscrito en primaria en 97 553 escuelas; 21.7% se matriculó en secundaria en 39 265 escuelas; y, por último, 16.6% en la educación media superior en 17 723 planteles.

Referente a los alumnos beneficiarios del Programa, uno de cada cinco alumnos de la educación obligatoria (20.9%) fue un becario, lo que representó 6 445 450 alumnos que se matricularon en 55.5% de los centros escolares. Estos becarios se distribuyen mayormente en la educación primaria (44.2% de los becarios está en este nivel), 33.9% en secundaria y 22% en educación media superior (Tabla 2.1).

[Insertar aquí Tabla 2.1]

En cuanto a la participación de los becarios en la matrícula de la educación básica y media superior, es interesante observar que a pesar que la educación preescolar es obligatoria desde 1993, el Programa no otorga apoyos a los niños matriculados en este nivel. Pero su intervención en los niveles educativos obligatorios restantes

es importante pues poco más de una quinta parte (20.1%) de los alumnos de primaria son beneficiarios del Programa, mientras lo son casi una tercera parte de los alumnos de educación secundaria (32.5%) y en educación media superior excede a la cuarta parte del total de los alumnos de este nivel educativo (27.6%) (tabla 2.1). En resumen, 1 de cada 4 alumnos en educación primaria, secundaria y media superior es becario del Programa.

En la educación obligatoria el Estado ha diseñado distintos tipos de servicio para atender a la población indígena y a la población que vive en un gran número de localidades pequeñas y apartadas de los centros urbanos. La educación primaria se ofrece en tres tipos: general, indígena y comunitario. En la educación secundaria no existe el servicio indígena, aunque su oferta incluye, además de los servicios general y comunitario, la secundaria técnica, la telesecundaria y para trabajadores. Esta asignación de tipo de servicios se ha traducido en una estratificación social de los tipos de escuelas según la cual, las poblaciones indígenas y de pequeñas localidades, y generalmente las poblaciones de niños en pobreza, son atendidas preferentemente por tipos de servicios con más carencias en su infraestructura, equipamiento, condiciones planeadas de operación y en una gestión directiva y escolar de facto que sobrecarga de funciones a los maestros, generalmente sin apoyos. Así, los alumnos becarios del Programa en educación primaria representan 70% del total de la matrícula de las escuelas indígenas; 60.4% de las escuelas comunitarias y 16.7% de las escuelas generales. En educación secundaria, los becarios constituyen 85.9% de la matrícula de las comunitarias, 62.2% de las telesecundarias, 31.6% de las secundarias para trabajadores y en menor porcentaje las técnicas y generales con 28.3 y 20.2% respectivamente (gráfica 2.1).

[Insertar gráfica 2.1]

La educación media superior se ofrece en tres diferentes modelos educativos, cada uno con características propias dependiendo los objetivos que persigue, la organización escolar, el currículo y la formación que reciben los estudiantes, ya sea de carácter propedéutico, terminal o la combinación de ambos. La mayor proporción de becarios con respecto a la matrícula se observa en el modelo de bachillerato

general con 29.1%, este modelo instruye al estudiante en diferentes disciplinas y ciencias para que posteriormente pueda cursar estudios de tipo superior. En cambio, en el bachillerato tecnológico 25% de los alumnos son becarios, este modelo educativo es bivalente y tiene dos propósitos: preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior, así como capacitarlos para que tengan opciones de participación laboral en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales y de servicios, y del mar. La menor proporción de becarios está en el modelo profesional técnico con 6.4% que se caracteriza por ser terminal y desarrollar en el alumnado competencias para hacer posible su participación laboral (gráfica 2.1).

Los datos anteriores muestran en qué tipo de servicio en la educación básica y en qué modelo educativo se tiene el mayor porcentaje de becarios, sin embargo, no da cuenta de dónde hay mayor número de ellos o cómo se distribuyen entre los distintos servicios y modelos. Esto evidentemente depende en gran parte de la propia distribución que tienen los servicios educativos en cada nivel educativo. El servicio general en primaria a nivel nacional concentra el mayor porcentaje de alumnos, prácticamente 8 de cada 10 se encuentra en este tipo; lo mismo sucede en la secundaria, pero aquí es 1 de cada 2 alumnos; en la educación media superior en el bachillerato general se matriculan 6 de cada 10. Sin embargo, la distribución de los becarios muestra diferencias importantes según el tipo de servicio y modelo educativo: en educación primaria 2 de cada 10 becarios está en una escuela de servicio indígena, a nivel nacional son solo 6 de cada 100; en educación secundaria, las telesecundarias concentran a gran parte, 4 de cada 10 alumnos; en la educación media superior aumenta ligeramente la proporción de becarios en el bachillerato general respecto al total de alumnos (tabla 2.2).

[Insertar tabla 2.2]

Es claro cómo en aquellas entidades con mayor grado de marginación y también con mayor población en condiciones de pobreza, un porcentaje importante de los alumnos son becarios del Programa, en algunos casos representa a 1 de cada 2 alumnos. Como se observa en la [tabla 2.1-A del anexo](#), las entidades con los

mayores porcentajes de becarios con respecto a la matrícula escolar en primaria son Chiapas (53.9%), Guerrero (51.7%) y Oaxaca (41.1%), mientras que, Ciudad de México y Baja California tienen los menores porcentajes (2.2 y 2.5%, respectivamente).

En educación secundaria Chiapas y Guerrero son las entidades que tienen el mayor porcentaje de becarios respecto de la matrícula de secundaria, e incluso alcanza el porcentaje más elevado de todos los niveles educativos, ya que la mayoría de los alumnos en estas entidades son becarios: 7 de cada 10 estudiantes son becarios del Programa, al igual que casi 6 de cada 10 alumnos en Oaxaca (tabla 2.2-A del anexo).

En la educación media superior, después de la secundaria es donde se muestran una mayoría de alumnos becarios en las entidades federativas. En la tabla del anexo 2.3-A Guerrero y Chiapas muestran porcentajes por encima de 60% (65.2 y 61% respectivamente), Oaxaca y Tabasco con porcentajes superiores a 50% (53.3 y 50%).

Un estudio en 2009 al programa Oportunidades que antecedió al actual Programa, identificó un alto porcentaje de becarios en el ámbito rural en los servicios: indígena y telesecundaria (Mancera, C., et al, 2009). Sin embargo, no se había cuantificado la proporción respecto a la matrícula en cada tipo de servicio y su distribución en el resto de servicios educativos de educación básica en el país, mucho menos en el caso de la educación media superior. En esta publicación es la primera vez que se ofrece información sobre este tipo educativo en relación a los becarios del Programa en los distintos modelos educativos, tipos de sostenimiento y tipos de plantel.

La gráfica 2.2 muestra el porcentaje de becarios en algunos tipos de plantel respecto a su propia matrícula agrupados según tipo de sostenimiento y control administrativo. Destacan las proporciones de becarios en: el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) y los telebachilleratos centralizados (71.2%), le siguen los Bachilleratos interculturales, la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y los telebachilleratos descentralizados (67.3%), este tipo de planteles coinciden con aquellos que en su gran mayoría atienden a poblaciones pertenecientes a grupos

indígenas, población en localidades de alta marginación o en localidades pequeñas, que a su vez es la población en condición de pobreza.

Otro tipo de plantel con un porcentaje importante de jóvenes que son becarios, es la Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria (SEMS-DGETA), 44.7% de los alumnos son becarios del Programa. Este servicio ofrece formación de técnicos y profesionales en actividades agrícolas, ganaderas, silvícolas, agroindustriales y cursos de capacitación basada en normas de competencia laboral.

El análisis de alumnos por tipo de sostenimiento muestra que 47.6% de los alumnos está en el estatal, le sigue el federal con 21.4% de alumnos, el privado con 18.8% y el autónomo con 12.2%. Situación distinta a la distribución de becarios donde casi 7 de cada 10 becarios se matriculo en el sostenimiento estatal, 16.9% en el federal, 7.4% en el autónomo y 5.7% en el privado.

En lo que se refiere al sostenimiento privado: 29.9% de los alumnos en instituciones subsidiadas por los estados y las asociaciones civiles; y 6.4% de los jóvenes en instituciones particulares son becarios del programa ([gráfica 2.2](#)). La presencia de becarios de EMS en el sostenimiento privado se puede relacionar, con el cambio en los patrones de consumo de los hogares beneficiarios que comienzan a realizar gastos adicionales en educación (colegiaturas o cooperación escolar) en comparación con hogares en condiciones socioeconómicas cercanas que viven en zonas urbanas ([Sánchez, 2011:49](#)). También se relaciona con evidencia recopilada en 2012, se encontró que en algunas localidades no hay bachilleratos públicos, sino que solo privados ([Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades \(CNPDHO\), 2012:19](#)).

[Insertar gráfica 2.2]

Asimismo, el Informe de labores 2014 del INEE ([INEE, 2014: 31](#)) encuentra un alto porcentaje de localidades pequeñas que no cuenta con centros escolares de todos los niveles de educación obligatoria. El problema se acrecienta en educación media superior donde sólo 18.2% de las localidades de 500 a 2 499 habitantes cuenta con una escuela de este nivel; en localidades de 100 a 499 habitantes el estadístico es 1.8% y en localidades de menor tamaño el servicio es prácticamente inexistente.

Otro dato relevante resulta en conocer cuáles son el tipo de planteles que tiene presencia de becarios. En relación a la distribución de planteles con al menos un becario por tipo de plantel: una quinta parte son telebachilleratos comunitarios, 19.1% bachilleratos particulares, 13.2% son telebachilleratos y 12.6% bachilleratos estatales centralizados ([tabla 2.3](#)). Al igual como sucede en la educación básica, donde la presencia de becarios se daba en aquellos servicios que cuentan con las mayores desventajas, en la educación media superior aquellos tipos de plantel que tiene un porcentaje importante de becarios son los que cuentan con las mayores carencias en la disposición de servicios, infraestructura, personal docente suficiente e incluso un inmueble propio.

En lo que se refiere al análisis por tipo de plantel, aquellos con nula presencia de becarios del Programa son la SEDENA y la CONADE. Vale la pena decir que estas instituciones ofrecen sus propias becas y podrían realizar depuraciones para evitar duplicidades. No obstante, en sus reglas de operación el Programa no considera duplicidad el otorgamiento de becas educativas de naturaleza distintas a los objetivos del programa ([Reglas de Operación de Prospera, DOF, 2016: 29](#)).

Los tipos de planteles que se relacionan con las artes, en términos relativos tienen prácticamente presencia nula de becarios del Programa: los Centros de Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes y los Institutos Estatales de Bellas. En cambio, cuatro tipos de plantel concentran poco más de la mitad de becarios (51.4%) de los alumnos que reciben los apoyos educativos son: el Colegio de Bachilleres de sostenimiento estatal (18.3%), los Bachilleratos estatales (14.8%), los CECYTE (9.4%) y los telebachilleratos (9.3%). El resto de becarios se encuentra en otros tipos de plantel, aquellos con el mayor porcentaje son los planteles de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) con 7.3%, los bachilleratos de las universidades autónomas (7.1%) y los telebachilleratos comunitarios (5.5%), los tres de sostenimiento estatal. En el sostenimiento federal destacan los planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) que concentra a 9.2% de los becarios del país.

Es necesario que el lector considere que hay un sesgo en el número de becarios en este tipo de planteles atribuible al tamaño de la matrícula, es decir, estos servicios



tienen una importante cantidad de becarios, pero al mismo tiempo atienden a una mayor cantidad de alumnos. Otra perspectiva de análisis igual de valiosa, es el cálculo del porcentaje de becarios respecto a la matrícula en cada tipo de plantel, que permite identificar los servicios con las mayores proporciones: Bachillerato Integral Comunitario (83.0%), telebachilleratos centralizados (70.9%), educación media superior a distancia (69.4%), y el telebachillerato comunitario descentralizado (65.4%).

[Insertar tabla 2.3]

### **¿Cómo es la concentración de becarios del Programa en las escuelas según el tipo de servicio al que pertenecen?**

Para conocer en qué escuelas existe mayor proporción de becarios y cuáles son las condiciones de estos servicios educativos que atienden en mayor medida a los niños y jóvenes en pobreza, se generó una clasificación por escuela en la que se mide el número de becarios del Programa por cada 100 alumnos matriculados. Al dar respuesta a esta pregunta se pretende vislumbrar en qué tipo de servicio el porcentaje de becarios por escuela es mayor<sup>45</sup>, una vez identificadas estas escuelas indagar cómo son los servicios educativos que brindan.

En las primarias generales el mayor porcentaje de becarios se encuentra en aquellas escuelas de concentración media, es decir, aquellas que tienen entre 30 y 63% de becarios. En cambio, poco más de 8 de cada 10 de los becarios de primaria indígena están en escuelas de alta concentración (80.7%), escuelas donde el porcentaje de becarios en cada una supera 63%. Mientras, que 74.6% de los becarios del servicio comunitario están en escuelas de alta concentración (tabla 2.4). Sucede de forma similar en el caso de la distribución de escuelas por concentración de becarios 71% de las escuelas indígenas son de alta concentración y 49.1% de las primarias comunitarias.

Estos tipos de servicio que concentran el mayor número de becarios y, en consecuencia, atienden a la población en mayor condición de pobreza, resultan ser las escuelas con mayores carencias:

---

45 Véase nota técnica de éste documento.

- Respecto a la disponibilidad de docentes, 65.9% de las escuelas indígenas en el ciclo escolar 2016-2017 eran multigrado, es decir, que todos los docentes atienden más de un grado, a pesar de que el diseño de este tipo de escuelas sugiere un docente por cada grado (INEE, 2018a, p. 386).
- En lo que se refiere a los aprendizajes, las escuelas comunitarias e indígenas son las que presentan los mayores rezagos, pues respectivamente el 70.7 y 79% de los alumnos de 6° de primaria en la prueba PLANEA de 2018 se encontraban con dominio insuficiente en Lenguaje y Comunicación; en Matemáticas era 76.6 y 77.5% de los alumnos con dominio insuficiente, en ese mismo orden (INEE, 2018b, pp. 26-27). A diferencia, las escuelas generales públicas concentran a 50.7% de los alumnos en dominio insuficiente en lenguaje y comunicación, y 60.9% en Matemáticas.
- En el equipamiento de las escuelas, sólo 1 de cada 4 primarias indígenas en el ciclo escolar 2016-2017 contaba con al menos una computadora para uso educativo, en las escuelas generales, inclusive, aunque no todas las escuelas cuentan con equipo de cómputo es superior con 1 de cada 2 escuelas (24.4 y 47.1%, respectivamente) (INEE, 2018a, p. 228).

En secundaria, son las telesecundarias y las comunitarias las que tienen una mayor probabilidad de ser de alta concentración de becarios, 64.9% y 89.7% de los becarios en estos tipos de servicio respectivamente se matricularon en escuelas de alta concentración, que representan el 52 y 73.1% de las escuelas. En cambio, 56.2% de las secundarias técnicas y 51.7% de las generales la mayor probabilidad es de ser de baja concentración (tabla 2.4).

En la educación secundaria, similar a la primaria, son los servicios con mayores deficiencias los que atienden a los becarios, aunque en este nivel además del servicio comunitario son las telesecundarias las que predominan (el servicio indígena no existe en la educación secundaria), en lo que se refiere a la disponibilidad de docentes, recursos informáticos y aprendizajes alcanzados podemos encontrar que:

- En el ciclo escolar 2016-2017 20.6% de las telesecundarias eran unitarias o bidocentes, esto quiere decir que son escuelas que cuentan con los tres grados pero que sólo existe uno o a lo más dos docentes. En el caso de las escuelas comunitarias representaba este caso el 74.8% (INEE, 2018a, p. 391)
- Conocer la disponibilidad de al menos un equipo de cómputo con fines educativos permite acercarse al conocimiento del equipamiento que tienen las escuelas respecto a recursos tecnológicos esenciales. Para las telesecundarias sólo 7 de cada 10 escuelas contaba en el ciclo escolar 2016-2017 con una computadora (INEE, 2018a, p. 228).
- Las telesecundarias y secundarias comunitarias muestran los mayores porcentajes de alumnos cuyo nivel de logro educativo alcanzado en los dominios evaluados en PLANEA-ELSEN en 2017 fue por debajo del insuficiente. En Lenguaje y Comunicación, 48.8 y 60.2 de los alumnos en telesecundarias y comunitarias, en ese orden, estaban por debajo del nivel insuficiente, en Matemáticas era de 69.9 y 86.7%. Para dimensionar un poco las diferencias, en las secundarias generales públicas, donde la mayoría de las escuelas tienen concentración baja o nula de becarios, el porcentaje de alumnos con logro insuficiente en lenguaje y comunicación era de 31.6% (INEE, 2018a, P. 417).
- Son también las telesecundarias donde en mayor medida se otorgan a los docentes cargas adicionales a las de enseñanza de los alumnos, como son las de la gestión y administración escolar, pues además de realizar la función de docente, desempeñan la de director. En el ciclo 2016-2017 17% de los directores en telesecundarias, también estaba a cargo de un grupo.

Otro resultado hallado es: 12.8% (1 319) de las primarias comunitarias, 0.7% (69) de las primarias indígenas, 5.8% (195) de las secundarias comunitarias y 6.5% (1 226) de las telesecundarias tienen nula presencia de becarios del Programa. Estos tipos de servicio por sus características -atiende preferentemente a localidades con un número reducido de menores y además se ubican en localidades con altos o muy altos niveles de marginación o rezago social- son elegibles para que el programa

otorgue apoyos educativos. No obstante, ninguna de éstas escuelas reporta tener becarios (tabla 2.4).

[Insertar aquí Tabla 2.4]

Las entidades federativas con los mayores niveles de pobreza y marginación, son las que muestran el mayor porcentaje de becarios y de escuelas de alta concentración, es decir, que en aquellas escuelas donde existen mayor número de becarios estos se encuentran concentrados en un grupo específico, y las entidades con menor número generalmente se hallan dispersos.

Las entidades con menos de cinco por ciento de escuelas primarias con alta concentración de becarios son: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Colima, Ciudad de México, Morelos y Tlaxcala. En consecuencia, la mayoría de las escuelas primaria en estas entidades son de nula, baja y media concentración, es decir tienen pocos becarios de primaria y estos están dispersos dentro de las escuelas de cada entidad (tabla 2.4-A), resultados similares pueden hallarse en el caso de las escuelas secundarias (tabla 2.5-A).

Por lo que se refiere a la distribución de becarios y planteles de educación media superior de acuerdo a la concentración de becarios, 73.4% de los becarios en conjunto de Bachillerato Integral Comunitario y Telebachillerato y 71.5% de los becarios agrupados en BIC, EMSAD y Telebachilleratos descentralizados están en planteles de alta concentración. Así como la mitad de los becarios de las Instituciones subsidiadas por los estados y asociaciones civiles que se hallan en planteles de alta concentración. En cambio, 80.8% de los becarios de las instituciones descentralizadas y desconcentradas de sostenimiento federal y 57.5% de los becarios matriculados de las instituciones particulares están en planteles de baja concentración.

Otras instituciones centralizadas de los estados y la CDMX tienen 74.7% de sus becarios en planteles de alta y media concentración mientras que 97% de los becarios de otras instituciones coordinadas por Secretarías de Estados, la SEMS y la AEFCM están en planteles de baja y media concentración. Por lo que se refiere a los CCH, ENP y Bachilleratos de las universidades autónomas 62.2% de estos

planteles son de baja concentración de becarios y atienden a 41.9% de sus becarios.

Destaca que 45.4% de los planteles de instituciones particulares son de baja concentración y 47.8% son de nula concentración de becarios. No obstante, 1.9% (104 planteles) son de alta concentración de becarios y atienden a 16.9% de los becarios de las instituciones particulares.

En EMS, los mayores porcentajes de planteles con nula concentración de becarios están en Ciudad de México (64.7%), Jalisco (32.4%), Nuevo León (31.7%) y Querétaro (29.5%) (tabla 2.6-A).

[Insertar aquí Tabla 2.5]

### **¿Cuántos alumnos en promedio tienen las escuelas con mayor concentración de becarios del Programa?**

El tamaño de una escuela se refiere al número de alumnos matriculados en la misma y es una orientación con respecto a las condiciones educativas en las que estudian los becarios del Programa.

En las escuelas de mayor tamaño es más frecuente se tenga una organización completa -asignación de sólo un grado a cada docente- mientras que las de menor tamaño son multigrado -un docente atiende a alumnos de distintos grados-, por ello requieren mayores esfuerzos para ofrecer a los estudiantes las mismas condiciones educativas que a aquellos quienes asisten a las escuelas regulares.

Se destaca que las escuelas con alta concentración de becarios son más pequeñas que aquellas de menor concentración, ello repercute en términos del modelo organizativo y pedagógico en el que estudian.

El análisis muestra que 65.6% de las escuelas primarias tienen hasta 150 alumnos y atienden a casi una cuarta parte (24%) de la matrícula de este nivel. En el otro extremo, están las escuelas de más de 300 alumnos que representan 15.8% de las primarias y que atienden a casi la mitad (48.8%) de los alumnos.

Las escuelas primarias con menos de 50 alumnos por escuela representan 38% (37 092). Vale la pena decir que estas escuelas son en mayor proporción de alta (43.3%) y media (30.1%) concentración de becarios. Mientras que, más de la mitad

(51.2%) de las primarias de 51 a 150 alumnos son escuelas de media y alta concentración. Situación diferente, en las escuelas de más de 300 alumnos donde poco más de 9 de cada 10 son de nula y baja concentración de becarios.

En educación secundaria, sólo 5.3% de los alumnos asiste a poco más de una tercera parte de las escuelas (35.5%), aquellas que tienen a lo más 50 alumnos. Mientras que, 7.2% de la matrícula de secundaria asiste a 18% de las escuelas secundarias que tienen de 51 a 90 alumnos. En cambio, las escuelas secundarias más grandes (de más de 180 alumnos) son en mayor proporción (62.6%) escuelas de baja concentración.

Similar a como sucede en la educación básica, en la media superior los planteles con la mayor concentración de becarios coinciden con aquellos de menor tamaño. La distribución de planteles de EMS muestra que 38.3% tienen más de 90 alumnos. No obstante, 28.3% de los planteles son de 1 a 50 alumnos y 33.5% de los planteles son de 51 a 90 alumnos y casi 4 de cada 10 de estos son de alta concentración de becarios.

Por lo que se refiere a la matrícula en EMS, 76.2% de los alumnos estudia en planteles grandes con más de 180 alumnos y sólo 2.9% de los alumnos están en planteles de 1 a 50 alumnos, generalmente corresponde a los telebachilleratos y telebachilleratos comunitarios (tabla 2.6).

[Insertar aquí Tabla 2.6]

### **¿En qué tipos de localidad se ubican las escuelas que atienden a los becarios del Programa según grado de marginación y tamaño de localidad?**

Los resultados de este análisis señalan que 78.8% de los becarios en primaria, 65.7% de los becarios de secundaria y 57.1% de los becarios de EMS se matricularon en escuelas y planteles que se ubican en localidades de alto y muy alto grado de marginación. Lo anterior coincide con los criterios de elegibilidad de grado de marginación e índice de rezago social a partir de los cuales se prioriza a la población beneficiaria del Programa (Reglas de Operación de Prospera, DOF, 2016: 8). No obstante, 5.3% de los becarios de primaria, 12.1% de los becarios de secundaria y 18.2% de los becarios de EMS se matriculo en escuelas y planteles

ubicados en localidades con muy bajo y bajo grado de marginación. Cabe señalar, que los criterios consideran el domicilio del beneficiario y no de la escuela.

Un hallazgo muy importante es, 410 escuelas primarias, 136 secundarias y 20 planteles de EMS, que suman 566 centros educativos ubicados en localidades de muy alto grado de marginación que no reporta tener becarios el Programa. Así, como 1 354 escuelas primarias, 1 218 secundarias y 135 planteles ubicados en localidades de alto grado de marginación que tampoco reportan tener presencia de becarios.

En estudios anteriores ya se ha señalado esta problemática. Coneval (2015:3) identificó hogares que deberían formar parte del programa. Sariego (2008:149) encontró en la Sierra Tarahumara, la existencia de localidades de alto y muy alto grado de rezago social que nunca han gozado de los beneficios del Programa o localidades en donde la cobertura es insuficiente. Asimismo, el estudio de Araujo y Suárez (2013:31) señala que algunas localidades al no contar con la oferta de servicios necesarios -salud y educación- en las que se pudiera exigir el cumplimiento de las corresponsabilidades del programa, han quedado fuera por el diseño del programa.

El análisis de la distribución de becarios por nivel educativo de acuerdo a la concentración de becarios muestra que 56.9% de los becarios de secundaria, 52.8% de los becarios de EMS y 48.5% de los becarios de primaria que están matriculados en localidades de alto y muy alto grado de marginación lo hacen en escuelas y planteles de alta concentración de becarios.

Casi todas las escuelas primarias (99.5%), secundarias (97.6%) y planteles de educación media superior (96.6%) que están ubicadas en localidades de muy bajo grado de marginación son de nula y baja concentración de becarios. Situación distinta a lo que ocurre en las escuelas primarias, secundarias y planteles de EMS que están ubicados en localidades de muy alto grado de marginación y son principalmente de alta concentración de becarios (53.5%, 71%, 66.7%, respectivamente).

[Insertar aquí Tabla 2.7]

La tabla 2.8 muestra la distribución de becarios y escuelas o planteles por nivel o tipo educativo y tamaño de localidad según concentración de becarios del Programa. En primaria, 62.7% de los becarios de primaria es atendido en 57.6% de primarias ubicadas en localidades de menos de 2 500 habitantes. Así como, 43.8% de los becarios de secundaria y 33.4% de los becarios de EMS se matriculo en escuelas y planteles ubicados en localidades de menos de 2 500 habitantes.

Destaca la ausencia de becarios en escuelas y planteles que funcionan en localidades de baja densidad demográfica (menores a 2 500 habitantes): 2 074 primarias, 1 473 secundarias y 120 planteles de educación media superior.

Se observa que los becarios de primaria y secundaria que se matricularon en escuelas ubicadas en localidades de menos de 100 habitantes lo hace en escuelas de alta concentración (64.5% y 60.5%, respectivamente). Situación similar para los becarios que asisten en localidades de 100 a 249 habitantes y que están principalmente en escuelas de alta concentración: 72.1% de los becarios de primaria y 77.4% de los becarios de secundaria.

Por último, a diferencia de la educación primaria y secundaria donde la mayor parte de becarios que se matriculan en localidades menos pobladas están en escuelas de alta concentración de becarios.

En educación media superior seis de cada 10 becarios están matriculados en planteles de concentración media ubicados en localidades de menos de 100 habitantes.

Por lo que se refiere a los becarios que se matricularon en escuelas y planteles ubicados en localidades de más de 15 000 habitantes: 85% de los becarios de primaria, 62.1% de los becarios de secundaria y 55.3% de los becarios de educación media superior lo hacen en escuelas y planteles de baja concentración.

[Insertar aquí Tabla 2.8]



## **Agentes y recursos**

El propósito de este apartado es integrar información acerca de los estudiantes, los docentes, la infraestructura física escolar y los recursos financieros destinados a la educación primaria, secundaria y media superior considerando en el análisis los niveles de concentración de becarios del Programa en las escuelas o, a nivel individual, la condición de becarios de los estudiantes, que permita responder a estas cinco interrogantes:

1. ¿Cuáles son las características de los becarios del Programa?
2. ¿Cuáles son las características de los docentes que atienden las escuelas o planteles con mayor concentración de becarios del Programa?
3. ¿Existe una disponibilidad mínima de recursos informáticos dedicados a la enseñanza en las escuelas o planteles con alta concentración de becarios del Programa?
4. ¿Cuánto gasta la federación en becas del Programa?

Para responder las primeras dos preguntas, se presentan los perfiles de los alumnos becarios del Programa que asisten a educación primaria, secundaria y media superior, así como los de los docentes de los dos últimos niveles educativos mencionados. Los perfiles de los alumnos se construyen con información proveniente del Cuestionario Único de Información Socioeconómica de la Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares de los becarios del Programa del ciclo escolar 2016-2017 (CUISENCASEH, 2017), mientras que los de los docentes de educación secundaria y media superior, con base en información de las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017) considerando el nivel de concentración de becarios en las escuelas donde están laborando.

Enseguida, para contar con información referente al equipamiento tecnológico en las escuelas, se retoman los datos proveniente de las variables de recursos tecnológicos (existencia de computadoras para uso educativo y conexión a internet) del Formato 911, aplicado en el ciclo escolar 2016-2017 por la Dirección General de

Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (DGPPyEE-SEP).

Por último, se presenta información sobre los recursos destinados por la federación a las becas del Programa, de acuerdo con lo señalado en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2008-2017 (SHCP, 2018).

### **¿Cuáles son las características de los becarios del Programa?**

Para el ciclo escolar 2016-2017 existían poco más de 6 millones de estudiantes becarios del Programa. De ellos, fue posible cotejar el centro escolar al que asistía poco más de 80%, es decir, 5 161 396 estudiantes de educación obligatoria, considerando a los que respondieron el CUIS-ENCASEH 2017 (CNP, 2018b) y los registros del Formato 911 de la DGPPyEE-SEP. El perfil que aquí se presenta corresponde a este último conjunto, el cual incluye las variables de sexo, edad, hablante de lengua indígena, autoadscripción indígena, autoadscripción afrodescendiente y discapacidad. De esta forma, en educación primaria se recuperaron 2 220 960 registros de becarios, en educación secundaria, 1 764 964, y en educación media superior (EMS), 1 175 472.

Los hallazgos, tanto en los niveles de educación básica como en la EMS, muestran que las becas del Programa llegan a importantes porcentajes de niños y jóvenes indígenas y afrodescendientes, quienes suelen concentrarse en escuelas de alta presencia de becarios, de los tipos de servicio indígena, comunitaria y telesecundaria. El análisis por entidad federativa expone la distribución de los becarios en el país y sus características particulares, sin embargo, con los datos que arroja la desagregación por tipo de servicio o institución es posible apreciar detalladamente las diferencias existentes entre los que asisten a cada nivel de estudios, lo que permitiría focalizar la atención integral de manera adecuada, considerando, por ejemplo, las condiciones de rezago escolar, discapacidad o hablante de lengua indígena.

### **Perfil de los estudiantes becarios de educación primaria (2016-2017)**

La información del perfil de los becarios del Programa que asisten a la educación primaria se presenta en su agregación total nacional y con desagregaciones que muestran características específicas de los alumnos considerando el grado al que asisten (primero<sup>46</sup> y sexto grado), la concentración de becarios en las escuelas a las que acuden (baja, media y alta), el tipo de servicio (general, indígena y comunitaria) y la entidad federativa.

En el ciclo escolar 2016-2017, del total de becarios que asistía a la educación primaria, ninguno tenía menos de 6 años de edad cumplidos y un gran porcentaje, 94.1%, acudía en el rango de edad típico o esperado para este nivel de estudios (de 6 a 11 años), aunque 5.9% estaba en condición de extraedad al tener 12 años o más. La desagregación por grado mostró que si bien 97.5% de los estudiantes de primero tenía la edad esperada para el grado, es decir, 6 años, entre los de sexto grado se observan desfases: 79.8% contaba con 11 años o menos y 20.2% tenía 12 años o más (tabla 3.1).

En cuanto a su condición de hablante de lengua indígena, el promedio nacional de los becarios de educación primaria con esta característica fue de 24.1% (534 864 becarios), para quienes cursaban primero de primaria, 21.1%, y entre los de sexto grado, 24.5%. Quienes tenían esta condición se encontraban en mayor medida en las escuelas donde existía una alta concentración de becarios, alcanzando hasta 47.3% entre los que acudían a sexto de primaria, mientras que, en este mismo grado, en las escuelas con baja concentración de becarios los hablantes de lengua indígena llegaban a 9% (tablas 3.1 y 3.1.1).

En todos los casos, quienes se autoadscribían como indígenas superaban de manera importante a los hablantes de lengua indígena: del total de los becarios de primaria, 24.1% era hablante de lengua indígena y 36.8% se autorreconocía como indígena; en sexto de primaria, en las escuelas de alta concentración de becarios,

---

<sup>46</sup> Los alumnos becarios de primer grado de primaria son aquellos que asisten a escuelas rurales ubicadas en localidades menores de 2 500 habitantes, como lo establecen las reglas de operación del programa desde 2011.

57.1% se autoadscribía como indígena, mientras que en las escuelas con baja concentración de becarios, 19% (tabla 3.1).

Del total de los estudiantes becarios del Programa que asistían a la educación primaria, 3% (67 021) se autoadscribía como afrodescendiente. Aunque esta condición se observa en mayor medida entre aquellos que asistían a escuelas con una alta concentración de becarios (5.6%), también en las escuelas con baja concentración se registró una proporción de becarios que se autorreconocen como afrodescendientes: 0.7% (tablas 3.1 y 3.1.1).

Ante la pregunta de si tienen alguna discapacidad de nacimiento o de salud, sólo 1.2%, es decir, 27 200 becarios que asistían a educación primaria, respondió afirmativamente. Entre los becarios del Programa que asistían a primero y sexto de primaria, 0.9 y 1.4%, en cada caso, tenían alguna discapacidad; la mayor presencia de becarios con esta condición se presentó en las escuelas con una baja concentración de éstos (1.5%) con respecto a las de alta concentración (1%) (tablas 3.1 y 3.1.1).

Del total de becarios del Programa que asistían a la educación primaria, 78.6% (1 746 321) estaba inscrito en las escuelas de servicio general, 19.3% (429 086), en las indígenas, y 2.1%, (45 553) en las comunitarias. En las escuelas primarias generales hay un porcentaje mayor de estudiantes becarios en el rango de edad esperado para el nivel (94.5%) respecto a los tipos de servicio indígena y comunitario (92.7% en ambos casos). La condición de hablante de lengua indígena, que en las primarias generales no puede mostrarse con la estadística del Formato 911, se visibiliza y alcanza 12.4% de los estudiantes becarios en este tipo de servicio, mientras que en las escuelas indígenas la proporción es de 71.1%.

La autoadscripción como afrodescendiente es más común entre los estudiantes becarios que asisten a escuelas indígenas: 6.9%, seguidos por los de los cursos comunitarios, con 3.5% (tabla 3.1.1).

En la tabla 3.1.2 se presenta la desagregación del perfil de los estudiantes becarios del Programa que asistían a sexto de primaria por entidad federativa. Se observa

que la mayor proporción de ellos se encontraba en Chiapas (12.8%, 65 931), Veracruz (10.3%, 52 907), México (9.3%, 47 599) y Guerrero (8.5%, 43 661). En Guerrero, Oaxaca y Veracruz alrededor de 10% de sus becarios tenía extraedad grave al contar con 13 o más años cumplidos, mientras que en Coahuila sólo 0.5% de sus becarios tenía esta condición.

En Oaxaca (50.2%) y Chiapas (49.6%) se registraron las mayores proporciones de becarios de sexto grado hablantes de lengua indígena, seguidos por Yucatán con 42.3%. Si bien en todas las entidades federativas se observaba su presencia, fue en Aguascalientes en donde su proporción fue menor (4.9%).

Un aspecto que llama la atención es que, aunque a nivel nacional el porcentaje de quienes se autoadscribieron como indígenas (36.4%) fue mayor que el de los hablantes de lengua indígena (24.5%), en 12 entidades federativas este fenómeno no se repitió: en Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Chiapas, Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Sinaloa, Tamaulipas y Zacatecas eran menos quienes se autoidentificaban como indígenas que quienes hablaban una lengua indígena. En cambio, en otras entidades, como Morelos y Quintana Roo, los becarios del Programa de sexto grado de primaria tendieron más a autorreconocerse como indígenas; en el primer caso las proporciones fueron 11.6% de hablantes de lengua indígena y 52.9% de autoadscritos como indígenas, mostrando una diferencia de 41.3 puntos porcentuales; en el segundo caso: 24.7% de hablantes de lengua indígena y 62.3% de autoadscritos como indígenas, con una diferencia de 37.6 puntos porcentuales (tabla 3.1.2).

En cuanto a los becarios que se autoadscribían como afrodescendientes, también llama la atención las altas proporciones que alcanzan algunas entidades, como Campeche (6.89%), Yucatán (6.65%), Chiapas (6.07%), Oaxaca (4.78%), Quintana Roo (4.46%) y Veracruz (3.20%), superando incluso el de población autoadscrita como afrodescendiente en la Encuesta Intercensal (2015), que en Campeche fue de 0.4%, en Yucatán y Chiapas, 0.1%, en Quintana Roo, 0.6%, y en Oaxaca y Veracruz la proporción similar, con 4.9 y 3.3%, respectivamente (INEE-UNICEF, 2018, pág. 59). De este modo, tal vez podría señalarse que el Programa llega

incluso a poblaciones que no han sido visibilizadas en su totalidad a través de las estadísticas existentes.

Finalmente, Baja California Sur, Hidalgo y Ciudad de México fueron las entidades con mayor proporción de becarios con discapacidad: 3.2% en los primeros dos casos y 3% en el último (tabla 3.1.2).

### **Perfil de los estudiantes becarios de educación secundaria (2016-2017)**

El perfil de los estudiantes becarios del Programa de educación secundaria se presenta en su agregación nacional, para los alumnos de tercer grado, y según el nivel de concentración de becarios en las escuelas (baja, media y alta), por tipo de servicio y entidad federativa.

La información del ciclo escolar 2016-2017 muestra que 87.3% de los estudiantes becarios de secundaria se encontraba en el rango de edad típica para cursar este nivel, entre 12 y 14 años, mientras que 12.6% rebasaba la edad idónea al tener 15 años o más, proporción que se incrementa en las secundarias con alta concentración de becarios hasta 15.4%. De los que asistían a tercer grado de secundaria, 22.4% contaba con 15 años y 6.9% tenía 16 o más años de edad, es decir, tenía una condición de extraedad (tabla 3.2).

Tal y como sucede en la educación primaria, la distribución por sexo de los estudiantes becarios de secundaria seguía siendo equitativa (50.2% eran varones), aunque en las escuelas con baja concentración de becarios comenzó a despuntar el porcentaje de mujeres becarias (50.7%), así como el de los hombres en las escuelas de alta concentración de becarios (51%). Esta diferencia se incrementa un poco más en el tercer grado de educación secundaria (50.6%) y en EMS, como se verá más adelante (tabla 3.2).

En educación secundaria los becarios del Programa que son hablantes de lengua indígena representan 19.1% y los que se autoadscriben como indígenas, 32.1%; ambos porcentajes se reducen entre los estudiantes de tercero de secundaria: 18.1 y 31.6%. La diferencia es aún mayor respecto a los estudiantes de educación primaria donde los hablantes alcanzaron 24.1% y los autoadscritos como indígenas,

36.8%. Considerando la concentración de becarios, en las escuelas con alta concentración los hablantes de lengua indígena en educación secundaria llegaron a 35.4% y quienes se autoidentificaron como indígena hasta casi 50% (tabla 3.2).

Respecto a la autoadscripción como afrodescendientes, el porcentaje en educación secundaria fue de 2.5%, observándose la mayor proporción en las escuelas con alta concentración, donde llegó a 5% (tabla 3.2).

En lo referente a la variable de discapacidad, sólo 21 667 estudiantes becarios de secundaria, que representaban 1.2% del total en este nivel educativo, señalaron que tenían alguna discapacidad de nacimiento o por razones de salud (tablas 3.2 y 3.2.1).

La desagregación del perfil por tipo de servicio mostró que 41.6% (734 194) de los becarios del Programa de educación secundaria estaban inscritos en telesecundarias, 32.3% (569 262) en secundarias generales, 24.3% (429 247) en secundarias técnicas y 0.3% (5 878) en secundarias para trabajadores. Entre estas últimas se observa la mayor proporción de becarios por arriba del rango de edad ideal, ya que 30.8% contaba con 15 años o más, aunque en absolutos representaba 1 810 alumnos. Mientras que entre los que asistían a los cursos comunitarios eran 16.4% (4 340) los que tenían esa edad y entre los de las telesecundarias 14.8% (108 404) (tabla 3.2.1).

Los becarios hablantes de lengua indígena asistían en mayor número a las telesecundarias y sumaban 182 900 estudiantes (aunque en porcentaje representaban 24.9%), en ese mismo tipo de servicio también se observaba el mayor número de quienes se autoadscribían como indígenas (278 660, 38%) y como afrodescendientes (27 304, 3.7%) (tabla 3.2.1).

La desagregación por entidad federativa muestra que el mayor número de becarios del Programa de los que cursaban el tercer grado de educación secundaria se encontraban en Chiapas (con 61 173 becarios que representaban 10.4% del total en el país), Veracruz (59 379, 10.1%), estado de México (56 635, 9.7%), Puebla (52 395, 8.9%) y Guerrero (43 656, 7.5%). Entre los de Yucatán se encontraba la mayor

proporción de quienes tenían una edad mayor a la del rango esperado para el grado, pues 13% tenía 16 años o más, seguido por Veracruz (11.7%), Oaxaca (11.5%) y Guerrero (10.9%). A diferencia de lo que se observa entre los estudiantes de sexto de primaria, la distribución por sexo de los becarios de tercero de secundaria al parecer favorecía la presencia femenina en casi todas las entidades federativas (tabla 3.2.2).

En cuanto a los hablantes de lengua indígena y los que se autoadscribían como indígenas, se observaba un patrón similar al de los alumnos de sexto de primaria, pues si bien a nivel nacional había un mayor porcentaje de becarios que se autoadscribían como indígenas (31.6%) que de hablantes de lengua indígena (18.1%), la desagregación por entidad federativa permitía observar que esta no era una tendencia generalizada, pues en diez entidades había más hablantes que estudiantes que se autoadscribieran como indígenas, las cuales eran: Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas. Mientras que despuntaban dos entidades, en Morelos los hablantes eran 8.3% y los autoadscritos 54.3% mostrando una diferencia de 45.9 puntos porcentuales, y en Quintana Roo los hablantes eran 24.5% y los autoadscritos 64.5% con una diferencia de 40 puntos porcentuales (tabla 3.2.2).

Dado que la población que se autoadscribe como afrodescendiente en el país apenas alcanza 0.1% (INEE-UNICEF, 2018, p. 59), llaman la atención los altos porcentajes de estudiantes becarios de Campeche (6.7%), Yucatán (6.4%) y Chiapas (5%) que declaran tener esta condición.

Por otra parte, Baja California Sur y Ciudad de México son las entidades en donde se registró la mayor proporción de becarios de tercero de secundaria con alguna discapacidad de nacimiento o por motivos de salud al alcanzar en ambos casos 3.2% (tabla 3.2.2).

### **Perfil de los estudiantes becarios de educación media superior (2016-2017)**



El perfil de los estudiantes becarios que asistían a la EMS se presenta tanto en su agregación total nacional como en sus desagregados según el sostenimiento, el control administrativo y la entidad federativa, considerando el nivel de concentración de becarios en las escuelas (bajo, medio y alto). En comparación con los becarios de educación primaria y secundaria, la información mostró que un mayor porcentaje de los becarios que asistían a bachillerato tenían una edad sobre el rango ideal o esperado para este nivel educativo: 14% contaba con 18 años o más y en los planteles en donde existía una alta concentración de becarios el porcentaje podía llegar hasta 16.3% (tabla 3.3).

La distribución por sexo de los estudiantes becarios también presenta cambios en favor de las mujeres, pues mientras en primaria la distribución era prácticamente de 50% entre ambos sexos, en la EMS los hombres registran 48.9% en total, y en los planteles con baja concentración de becarios, 46.6%, aunque en los planteles con alta concentración de becarios la proporción era cercana a 50% hombres y 50% mujeres (tabla 3.3).

El porcentaje y número de hablantes de lengua indígena también se reduce en este nivel: 16.3% (191 053 becarios) señaló hablar una lengua indígena, encontrándose la mayoría inscritos en planteles con alta concentración de becarios, donde 30.7% (119 445) tenía esta condición. La autoadscripción indígena también registró una pequeña disminución en este nivel educativo respecto a la educación secundaria (de 31.6 a 30.9%), aunque la autoadscripción como afrodescendiente registraba una proporción más similar a la observada en la educación secundaria (2.5 y 2.4% respectivamente) (tablas 3.3 y 3.3.1).

En educación media superior los becarios que tenían alguna discapacidad de nacimiento o salud sumaban 12 389 estudiantes, que representaba 1.1% del total (tablas 3.3 y 3.3.1).

En la tabla 3.3.1 se presenta el perfil de los becarios que asisten a la EMS por tipo de institución (sostenimiento y control administrativo), en él se muestra que 33.1% (389 611) del total de becarios asiste a bachilleratos estatales descentralizados, categoría que incluye a los bachilleratos interculturales, estatales, Colegio de

Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Colegio de Bachilleres e Institutos estatales de bellas artes; 13.8% (162 363 becarios) asiste a bachilleratos estatales centralizados sostenidos por el Gobierno de la Ciudad de México, específicamente por el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y la Secretaría de Educación de la Ciudad de México; otro 13% (153 241 becarios) está inscrito en los Bachilleratos Integrales Comunitarios, Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y telebachilleratos descentralizados de sostenimiento estatal. El perfil muestra que incluso en los bachilleratos privados asisten 3.9% de becarios, correspondiente a 45 772 alumnos (tabla 3.3.1).

Considerando los porcentajes de becarios respecto a cada tipo de institución, se observa que en los bachilleratos privados está la mayor proporción de becarios del Programa que tienen 18 años o más de edad (17.5%, 8 009 estudiantes becarios). En los bachilleratos centralizados estatales del tipo de Bachillerato Integral Comunitario y Telebachillerato son 17% de los becarios (19 041) quienes tienen este mismo rango de edad y entre los que asisten a los Bachilleratos Integrales Comunitarios, EMSAD y Telebachilleratos descentralizados de sostenimiento estatal son 16.7% (25 592 becarios). En estos últimos tipos de instituciones estatales centralizadas y descentralizadas también se encuentra la mayor proporción de hablantes de lengua indígena, con 23.8% (26 719) y 24.9% (38 140) respectivamente. Destacan los becarios que asisten a los bachilleratos subsidiados por los estados o asociaciones civiles, que corresponden a las preparatorias federales y estatales por cooperación, pues de ellos 22.3% hablan lengua indígena y 39.6% se autoadscriben como tal, aunque en número absolutos corresponde a 4 480 y 7 935 becarios (tabla 3.3.1).

Respecto a la autoadscripción como afrodescendientes, el número mayor de becarios del Programa con esta característica se encontró en otras instituciones descentralizadas de los estados, sumando 9 071 estudiantes becarios que asistía a los bachilleratos interculturales, estatales, CECyTE, CONALEP, Colegio de Bachilleres e Institutos Estatales de Bellas Artes (tabla 3.3.1).

En la desagregación del perfil de becarios de EMS por entidad federativa se observa que en Veracruz y Chiapas se encontraban las mayores cantidades de beneficiarios representando en el primer caso 10.9% del total (128 127) y 10.6% en el segundo (124 447 becarios), seguidos por el estado de México (8.8%, 103 895) y Puebla (8.5%, 99 953 becarios).

En Yucatán se registra la mayor proporción de becarios con edades por arriba del rango esperado para el nivel de estudios, pues 21.7% tenía 18 años o más, característica que puede observarse de igual forma entre sus estudiantes de tercero de secundaria donde 13% tenía 16 o más años. En Campeche, Guerrero y Jalisco también se registraban altos porcentajes de becarios con 18 años o más de edad, del orden de 19.3, 18.6 y 18.4% (tabla 3.3.2).

De acuerdo con la información, en nueve entidades federativas se registraba una participación mayor de mujeres que rondaba entre 53 y 55%, las cuales eran Aguascalientes, Colima, Chihuahua, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Querétaro y Zacatecas (tabla 3.3.2).

Las entidades federativas que entre sus becarios tenían en mayor medida hablantes de lengua indígena eran Yucatán (39.5%), Oaxaca (36.8%) y Chiapas (32%). Sin embargo, nuevamente llama mucho la atención que aunque en el agregado se observa una mayor proporción de becarios que se autoadscribían como indígenas (30.9%) que de hablantes (16.3%), en 11 entidades no ocurría esto, tales como Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Ciudad de México, Durango, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas, mientras que en otras entidades ocurría lo contrario por grandes diferencias: Morelos, donde 6.5% se declaró hablante de lengua indígena, se autoadscribió 55.3% de becarios como indígenas, en Oaxaca donde 36.8% eran hablantes los autoadsritos fueron 77.2% y en Quintana Roo donde había 25.8% hablantes, pero los autoadsritos como indígenas alcanzaron 65.5% (tabla 3.3.2).

Entre los estudiantes becarios de educación media superior, quienes se consideraban afrodescendientes fueron 2.4%, las entidades con las mayores proporciones de becarios con esta característica fueron Campeche (7.1%), Yucatán

(6.4%) y Quintana Roo (5.5%), aunque es importante señalar que en todas hubo becarios que se autoadscribieron como afrodescendientes (tabla 3.3.2).

Finalmente, respecto al padecimiento de alguna discapacidad por nacimiento o enfermedad, destacan las proporciones de becarios de las entidades de Baja California Sur (3.5%), Hidalgo (2.3%) y Ciudad de México (2.2%).

### **¿Cuáles son las características de los docentes que atienden las escuelas o planteles con mayor concentración de becarios del Programa?**

#### **Perfil de los docentes de educación secundaria (2016-2017)**

El perfil de los docentes de educación secundaria integra las variables disponibles en el Formato 911, las cuales, en su mayoría, dan cuenta de aspectos laborales de los profesores tales como el tipo de docente o asignación que ejerce, es decir, es director con grupo o académico de asignaturas especiales tales como de educación física, artes, tecnologías o inglés; el tiempo dedicado a la función académica, que es una aproximación al tipo de contrato que tiene; su nivel de estudios referido a si cuenta al menos con título de licenciatura; y si está incorporado a Carrera Magisterial.

En el ciclo escolar 2016-2017 existían en el país 405 mil docentes de educación secundaria, de los cuales 12.8%, es decir, 51 920 trabajaban en escuelas con una alta concentración de becarios del Programa, los cuales se distribuían de la siguiente manera: 35 043 docentes en telesecundarias, 9 023 en secundarias técnicas, 7 684 en secundarias generales, 164 docentes en secundarias para trabajadores y 6 en secundarias para migrantes (tablas 3.4 y 3.4.2A).

El análisis de la información utilizando como referente la agrupación de las escuelas a las que están adscritos según el nivel de concentración de becarios en ellas, mostró que en general en las escuelas donde acuden en una alta proporción estudiantes becarios del Programa existen mayores carencias de docentes de asignaturas especiales, ya que las variables del perfil permiten ver que del total de los docentes sólo 2.4% son de educación física, 1.9% de artes, 4.3% de tecnología

y 1.6% de inglés, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas con menores concentraciones de becarios o con presencia nula, en éstas últimas la proporción de los docentes de educación física alcanza 8.2%, de artes 8.7%, de tecnologías 8.5% y de inglés 10.1% (tabla 3.2).

También se observa que, en las escuelas con una alta concentración de becarios, casi la mitad (48.3%) tiene una dedicación a la función académica de tres cuartos de tiempo y 28.4% de tiempo completo, lo cual está determinado por el hecho de que en su mayoría se trata de escuelas telesecundarias en donde los docentes están encargados de impartir todas las asignaturas. Ésta, que podría ser una variable que muestra su estabilidad laboral, junto con la alta proporción de los incorporados en Carrera Magisterial (20.4%), se contrapone a su vez con el hecho de que en estas escuelas también se observa una mayor proporción de docentes que hacen doble función: directiva y frente a grupo (13.6%) (tabla 3.4).

En cuanto a su nivel de estudios, puede señalarse que una mayor proporción de los docentes académicos que atienden a los estudiantes de escuelas con alta concentración de becarios, cuentan al menos con su título de licenciatura o posgrado (86.4%), aunque entre sus docentes especiales, además de que son pocos, sólo 65.3% cuenta al menos con título de licenciatura (tabla 3.4).

La desagregación del perfil por tipo de servicio y nivel de concentración de becarios puede revisarse en las tablas 3.41A y 3.4.2A del anexo.

### **Perfil de los docentes de educación media superior (2016-2017)**

Al igual que en el perfil anterior, el perfil de los docentes de educación media superior se construye a partir de la información disponible en el Formato 911. En el ciclo escolar 2016-2017, en el país había aproximadamente 298 mil docentes de educación media superior de los cuales 9.6%, es decir, 28 544 docentes, atendían los planteles con una alta concentración de becarios del Programa, los cuales en su mayoría eran planteles de bachillerato integral comunitario, EMSAD y telebachilleratos (tabla XX de ED).

En los planteles con alta concentración de becarios los docentes se distinguían por ser en mayor proporción varones (57.2%); tener de 25 a 49 años de edad (87.1%) y ser pocos los que contaban con 50 o más años (10%); lo que estaba relacionado con el hecho de que sólo 1.3% contaba con 30 o más años de antigüedad. Así mismo, estaban titulados 95.3%, dos puntos porcentuales por arriba del promedio nacional 93.3% (tabla 3.5).

En cuanto a su contratación o tiempo de dedicación, se distinguían también por ser los que en menor medida estaban contratados por horas (37.3%) encontrándose en los planteles con nula concentración de becarios el porcentaje más alto (70.8%). Además de observarse que, entre los docentes de los planteles de alta concentración de becarios, 51.9% participaban en las labores de tutoría, a diferencia de sus contrapartes con concentración nula (18.4%) (tabla 3.5). Los números absolutos pueden revisarse en la tabla de anexos 3.5A.

Las variables del perfil, en general, reflejan el hecho de que los planteles de bachillerato integral comunitario, EMSAD y telebachilleratos, donde acuden más los becarios del Programa, son instituciones de reciente creación, en donde no existe una distribución de docentes por asignatura, ya que su estructura básica requiere, en el caso de los telebachilleratos, de la presencia de tres docentes por cada centro, uno de los cuales realiza las tareas directivas para la gestión escolar. Mientras que, en el caso de los EMSAD, de cuatro docentes —llamados asesores—, además de un encargado de la sala de cómputo y un responsable del centro. Esto impacta en que una mayor proporción tenga una contratación de tiempo completo o tres cuartos de tiempo, a la vez que una menor proporción tenga una antigüedad mayor a 20 años.

**¿Existe una disponibilidad mínima de recursos informáticos dedicados a la enseñanza en las escuelas o planteles con alta concentración de becarios del Programa?**

El impacto de la inserción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje sigue sin estar claro en el escenario internacional; aunque, algunos expertos aseguran que su incorporación a los programas educativos favorece la obtención de competencias digitales de los alumnos. No obstante, lo anterior se encuentra sujeto a la elaboración de una política informática educativa y no sólo a la disponibilidad de infraestructura tecnológica en las escuelas (UNESCO, 2011; García, V. *et al*, 2016).

En cuanto a la dotación de recursos informáticos, a nivel de educación básica, se toma como referente internacional la Agenda 2030 para alcanzar el Desarrollo Sostenible, la cual fija el ODS4 que contiene el indicador 4.a.1 proporción de escuelas con acceso a computadora o internet para uso pedagógico y otros tipos de infraestructura. Este indicador permite medir el avance en la dotación de instalaciones y material educativo que cubran las necesidades de los alumnos (ONU, resolución 71/313, julio 2017), en este caso damos cuenta de los mínimos.

Por otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) estableció la meta 13 para 2015 de alcanzar la proporción de una computadora para uso educativo por cada ocho alumnos y para 2021 lograr disminuir esta razón a dos alumnos por computadora (OEI, 2010); sin embargo, en este análisis sólo se considera el primer nivel de logro como referencia para medir el avance en la dotación de computadoras para uso educativo a nivel medio superior.

En México por decreto constitucional todos los niños, las niñas y jóvenes tienen derecho al acceso y uso de las TIC (CPEUM, art. 6º, 2017, 15 de septiembre). En el ímpetu por garantizar este derecho el Estado mexicano dentro de su Programa Sectorial de Educación 2013-2018 dirige acciones<sup>47</sup> para subsanar la parte de la dotación de recursos informáticos (SEP, 2013). Por tanto, se esperaría una

---

<sup>47</sup> Tres líneas de acción: 1.3.9. Establecer una política nacional para asegurar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación; 1.5.6. Dotar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o dispositivo portátil en quinto grado de primaria; 2.7.2. Establecer estándares mínimos para infraestructura, equipamiento y conectividad por modalidad en educación media superior.

cobertura universal de equipos y medios digitales; contrario a ello, el problema de escasez de computadoras e internet para uso pedagógico es un problema evidente en todos los niveles de educación obligatoria que ofrece el Sistema Educativo Nacional (SEN). Acerca de esto, el *Panorama Educativo de México 2017* reporta que en el ciclo escolar 2016-2017, 55.6% de las primarias y 24.6% de las secundarias carecen de al menos una computadora para uso educativo; en media superior los planteles-escuelas que no cubrían la meta de ocho alumnos por computadora para uso pedagógico se aproxima a 60% (INEE, 2018b, pp. 228 y 235). En consecuencia, esta situación genera una nueva desigualdad, llamada brecha digital, la cual se acumula al conjunto de adversidades a las que deben hacer frente los alumnos.

La información que se presenta en este apartado tiene como objetivo mostrar la disponibilidad de computadoras y su conexión a internet en las escuelas de educación primaria, secundaria y media superior del país, considerando para su análisis la desagregación por nivel de concentración de becarios del Programa (nulo, bajo, medio y alto), los tipos de instituciones con mayor concentración de becarios y, cuando es pertinente, por entidad federativa.

Los hallazgos en general muestran que en las escuelas o planteles donde existe una mayor concentración de becarios existe una menor disponibilidad de equipos tecnológicos, lo cual evidencia la necesidad de desarrollar un programa integral que asegure que los becarios asistan a escuelas con suficientes recursos.

### **Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con al menos una computadora para uso educativo y su conexión a internet (2016-2017)**

En el ciclo escolar 2016-2017 la disponibilidad de recursos informáticos para uso pedagógico tiende a ser menor en las escuelas con mayoría de becarios del Programa tanto a nivel primaria como secundaria. De tal manera que 74% (7 568) de las primarias y 89.1% (4 424) de las secundarias con concentración nula de becarios del Programa tienen por lo menos un equipo de cómputo para uso



educativo. Mientras que sólo 26.8% (5 298) de las primarias y 65.3% (7 231) de las secundarias con concentración alta de becarios inscritos en este programa cuentan con el recurso (gráfica 3.1). Lo anterior sugiere que los estudiantes inscritos en las escuelas con alta concentración de becarios del Programa tienen un menor acceso al uso de computadoras, lo cual puede llegar a limitar el desarrollo de sus competencias digitales.

Por entidad federativa, en Chiapas (15%) y Tabasco (7.3%) menos de 20% de las escuelas primarias con alta concentración de becarios del Programa disponen por lo menos con una computadora para uso educativo. Nuevamente en estas entidades, a nivel secundaria, menos de la mitad de las escuelas con alta concentración de becados cuentan con el recurso (Chiapas con 47.9% y Tabasco con 48.9%). Cabe señalar que ambas entidades tienen un elevado número de escuelas con alta concentración de becados del Programa tanto a nivel primaria como secundaria (tabla 3.6).

Ahora bien, de las primarias con alta prevalencia de becados del Programa y que cuentan con al menos un equipo de cómputo para uso pedagógico sólo 26.4% (1 397) tienen conexión a internet. Mientras que 38.7% (2 800) de las secundarias con alta concentración de becados y con recursos informáticos mínimos tienen conectividad. Estas cifras son menores en contraste con los porcentajes de las escuelas con nula acumulación de becados del Programa: en primaria 96.9% (7 568) y en secundaria 80.9% (3 578) de los centros escolares tienen conexión a internet (tabla 3.6.1).

Las brechas en la disponibilidad de recursos informáticos entre los centros escolares por concentración de becados del Programa evidencia la gran deuda en la dotación de al menos una computadora para uso educativo y su conexión a internet, que enfrenta el Estado mexicano en este tipo de escuelas.

### **Porcentaje de planteles-escuelas de educación media superior hasta con ocho alumnos por computadora para uso educativo y su conexión a internet (2016-2017)**

El asegurar la infraestructura tecnológica para todos los estudiantes es requisito indispensable para la inserción de las TIC en la educación media superior; sin embargo, esta acción sin acompañamiento de programas educativos, que fortalezcan las competencias necesarias para la continuación de estudios superiores o la inserción al mercado laboral, es insuficiente para reducir la brecha digital (Aguilar, 2016; Torres, 2016).

De tal suerte, se presentan estadísticos que brinda información sobre la cantidad relativa de planteles-escuela a nivel medio superior que cumplen con la meta de ocho alumnos por computadora para uso educativo y su conexión a internet en el ciclo escolar 2016-2017, siendo interés destacar las instituciones en donde se encuentra una mayor concentración de becarios del Programa. Cabe señalar que el cálculo se realiza sólo para planteles con una escuela, excluyendo al resto de los planteles con dos o más escuelas; debido a que los datos<sup>48</sup> no proporcionan información de cómo se distribuyen las computadoras entre ellas. Por lo tanto, el universo de estudio a nivel nacional consta de 73.4% del total de escuelas que atienden a 2 604 565 alumnos a nivel medio superior, sin considerar 26.6% de las escuelas (2 o más) que forman parte de un plantel.

En el ciclo escolar 2016-2017 de los planteles-escuela de educación media superior 6 151 (40.5%) cumplen con la disponibilidad de ocho alumnos por computadora para uso educativo, de éstas 4 594 (74.7%) tienen conexión a internet (tabla 3.7). Dado lo anterior, el panorama nacional respecto a la disponibilidad y acceso a computadores con internet para uso educativo en educación media superior parece desalentador, al igual, el compromiso de cumplir la meta de dos alumnos por computadora para 2021 (OEI, 2010). Por otro lado, en el mismo ciclo escolar, la

---

<sup>48</sup> Estadísticas Continuas del Formato 911 a inicio del ciclo escolar 2016-2017.

concentración de becados del Programa en los planteles-escuelas de las diversas instituciones que conforman la educación media superior prevalece en las de sostenimiento estatal, en particular los de control administrativo centralizado: Bachilleratos Integrales Comunitarios y Telebachilleratos; y descentralizado: BIC, EMSAD y Telebachilleratos.

Los estadísticos reportan que 580 (29.6%) Bachilleratos Integrales Comunitarios y Telebachilleratos de sostenimiento estatal centralizado satisfacen el requerimiento de ocho alumnos por computadora para uso educativo, de estas dos quintas partes (233 planteles-escuela, 40.2%) tienen conexión a internet. Asimismo, 934 (21.5%) BIC, EMSAD y Telebachilleratos de sostenimiento estatal descentralizado alcanzan la misma razón de ocho a uno estudiantes por equipo, de los cuales menos de la mitad (433 planteles-escuela, 46.4%) cuentan con conectividad.

En cuanto al número de computadoras para uso educativo en planteles-escuelas, para el ciclo escolar 2016-2017, las instituciones de sostenimiento privado reportan disponer de 140 921 computadoras para uso pedagógico, le siguen las instituciones de sostenimiento estatal con 114 523 computadoras. No obstante, los Bachilleratos Integrales Comunitarios y Telebachilleratos de sostenimiento estatal centralizado disponían de 18 798 computadoras y los BIC, EMSAD y Telebachilleratos de sostenimiento estatal descentralizado con 24 822 computadoras (tabla 3.7.1). De este modo se evidencian que el número de computadoras en estas instituciones son insuficientes, según la matrícula, para cubrir la proporción de dos alumnos por computadora prevista a alcanzar en escasos dos años.

Por consiguiente, esta información da cuenta del enorme reto para el SEN en materia de dotación de equipos de cómputo con acceso a internet, de forma suficiente en todos los niveles de educación obligatoria. En adición, “complementar la disponibilidad de estas herramientas digitales con maestros fortalecidos en el uso de TIC, estudiantes motivados a utilizarlas y una firme pedagogía para su uso educativo” (INEE, 2018b, p. 237).

## **¿Cuánto gasta la federación en el componente educativo de PROSPERA Programa de Inclusión Social?**

Para la sociedad y el Estado mexicano resulta relevante garantizar el derecho humano a una educación obligatoria de calidad (DHEOC) bajo un principio de equidad no sólo para alcanzar la efectiva igualdad de oportunidades de acceso, tránsito y permanencia, sino para potenciar la adquisición de aprendizajes básicos y el desarrollo del potencial educativo de las personas (Robles H., Degante L. y Ángeles E., 2018); además, el DHEOC contribuye a desatar beneficios en el ejercicio de los demás derechos humanos, como el trabajo, la seguridad social, el acceso a la cultura, etcétera. Así, como parte de la política de desarrollo social, la educación adquiere un carácter prioritario tal que toda persona que vea vulnerado este derecho debe recibir acciones y apoyos para disminuir su desventaja, preferentemente aquellas pertenecientes a grupos o regiones con mayor rezago educativo, vulnerables por condiciones socioeconómicas, físicas, mentales, origen étnico, género, preferencia sexual, creencias religiosas (CPEUM, art. 1° y 3°; LGE, art. 2°, Capítulo III; LGDS, art. 8°, 14, 19 y 36; DOF, 2010, 16 de junio; Presidencia, 2013).

PROSPERA Programa de Inclusión Social es un Programa presupuestario (Pp) del gobierno federal que pretende potenciar las capacidades de las personas en situación de pobreza mediante tres componentes principales: alimentación, salud y educación; para su implementación intervienen diversas instituciones, entre las que destacan la Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Salud (SSA) y Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), esta última, mediante la Coordinación Nacional del Programa, dirige la operación del programa. En 2017, mediante este Pp se ejercieron 78 210 millones de pesos corrientes. El componente educativo, 31 071 millones de pesos corrientes, representó 39.7% del total del programa (tabla 3.5-A);<sup>49</sup> este monto fue equivalente a poco más de tres veces los recursos totales

---

<sup>49</sup> Mientras que el componente de alimentación y salud representaron 52.7% y 7.6%, respectivamente.

destinados al Pp Escuelas de Tiempo Completo (9 669.3 millones de pesos corrientes) (tabla 3.8).

Es importante distinguir que del Programa forma parte de los llamados Programas Federales (PF), los cuales se caracterizan por operar bajo distintas modalidades, es decir, son políticas que además de contener acciones encaminadas a proveer bienes y servicios (como servicios de educación media superior, servicios de educación inicial y básica comunitaria, dotación de libros de texto, entre otros) también contienen acciones pro-equidad (como becas escolares, dotación de útiles escolares, atención prioritaria a grupos vulnerables como indígenas o migrantes, entre otros); además, estos programas son modificados generalmente con base en evaluaciones, pero también las prioridades establecidas en cada administración sexenal (INEE, 2018b). En coexistencia con los PF, hay Programas de Gasto Federalizado (PGF), los cuales se caracterizan por ser aportaciones de recursos a los gobiernos locales para cumplir un fin específico, en este caso, principalmente para mantener la operación de los servicios educativos de los centros escolares transferidos a las entidades federativas en el marco de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (INEE, 2017). Por lo anterior, el costo de operación de un Pp está asociado a su modalidad, siendo generalmente más alto en aquellos que otorgan bienes y servicios que en los que proveen apoyos a grupos vulnerables.

El costo operativo (servicios personales más gastos de operación) de del Programa representó 5.1% (3 981.1 millones de pesos) del total de recursos del programa (tabla 3.6-A);<sup>50</sup> dicho costo fue mayor en comparación con el del Programa Nacional de Becas (1.8%), otro de los principales Pp para el otorgamiento de apoyo económico, pero mucho menor que el costo de operación de Pp como: Servicios de Educación Media Superior (99.6%), Producción y distribución de libros y materiales educativos (96.8%), Servicios de educación básica en el D.F. (95.8%), Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA) (95.7%), Fondo

---

<sup>50</sup> Aparentemente este costo recae sobre la instancia coordinadora, por ello, se observó un monto nulo en el concepto de servicios personales y gastos de operación del componente educativo del Programa.

de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) (91%) y Educación Inicial y Básica Comunitaria (35.4%) (tabla 3.8).

En 2017, el Gasto Federal ejercido en Educación Obligatoria (GFEO) ascendió a 539 505.4 millones de pesos corrientes, equivalente a 2.5% del Producto Interno Bruto (PIB) de ese año (INEGI, 2018). La mayor parte de este gasto se concentró en 11 Pp,<sup>51</sup> donde el Programa ocupó el 4° lugar según el monto ejercido de recursos: 5.8% del GFEO, después del FONE, Servicios de Educación Media Superior y Servicios de Educación Básica en el D.F. (con información de la tabla 3.8); así, el Programa se ubica como el principal programa pro-equidad en materia de educación obligatoria del gobierno federal. En ese año había un total de 34 Pp mediante los cuales se ejercieron recursos destinados a la educación obligatoria; para educación básica fueron 20, de los cuales ocho concentraron 99% del gasto en este rubro; para educación media superior fueron 22, de los cuales seis concentraron 93.8% del gasto en este rubro (tabla 3.7-A).<sup>52</sup>

Por un lado, en educación básica, el Programa ocupa el 3° lugar del gasto en este tipo educativo, con 3.9% del total, sólo después de los Pp FONE y Servicios de educación básica en el D.F.; sin embargo, ocupa el 1° lugar de los PF, pues su gasto respecto al gasto de este grupo de Pp representó 44.4% en 2017 (tabla 3.9). Por otro lado, en educación media superior, el Programa ocupa el 3° lugar, tanto respecto al total de este rubro como respecto al gasto de los PF, 14.6% y 15.4%, sólo después de los Pp Servicios de Educación Media Superior y Subsidios para organismos descentralizados estatales (tabla 3.10). Lo anterior se ha mantenido relativamente constante en los últimos diez años (2008-2017); si bien el Programa ha perdido participación en educación básica, pues pasó de representar 4.3% en

---

<sup>51</sup> En realidad, serían 17 Pp, pues el FONE se integra de cuatro Pp, Escuelas de Tiempo Completo se integra de dos, Programa Nacional de Becas se integra de dos y el Fondo de Aportaciones Múltiples incluye dos -uno para básica y otro para media superior, sin embargo, para efectos del presente análisis éstos se unificaron.

<sup>52</sup> Algunos Pp pueden aparecer más de una vez, pues un mismo Pp puede ser administrado por distintos ramos. Así, si se cuentan todos, se tiene un total de 46 Pp; sin embargo, al unificar aquellos que se repiten, se tiene un total de 34. Además, en el caso del conteo de Pp para educación básica y media superior es necesario considerar que mediante un mismo Pp se pueden ejercer recursos para diversos tipos educativos, por ello la suma de Pp por tipo educativo no coincide con el total de Pp para educación obligatoria.

2008 a 3.9% en 2017, sí que la ha ganado en media superior, al pasar de 10.1% a 14.6% en esos años.

La distribución del GFEO según tipo educativo y tipo de Pp muestra que durante los últimos diez años (2008-2017), entre los 11 Pp principales, el Programa se ha mantenido como la principal acción federal pro-equidad, es decir, para contribuir al resarcimiento de la desventaja de niñas, niños y adolescentes en condición de pobreza en el ejercicio de su derecho humano a una educación obligatoria de calidad en condición de equidad (CPEUM, art. 3°; LGE, art. 2°); así también, se muestra que el margen de acción tanto para atender las dimensiones de la calidad como para promover la inclusión y la justicia del derecho a la educación, aparentemente perdió importancia, pues la proporción del gasto en educación básica de los Pp agrupados en el concepto “Otros” pasó de representar 7% en 2008 a 1% en 2017, mientras que en educación media superior esta proporción pasó de 8.1% a 6.2% en esos años (tablas 3.9 y 3.10), de tal forma que en 2017 se observó que el gasto de cada Pp agrupado en el concepto Otros (12 de educación básica y 16 de media superior) generalmente representó menos de un punto porcentual respecto del de gasto total en cada tipo educativo, por ejemplo, para educación básica: Programa para el Desarrollo Profesional Docente<sup>53</sup> (0.075%), Programa de la Reforma Educativa<sup>54</sup> (0.306%), Fortalecimiento de la Calidad Educativa<sup>55</sup> (0.083%), entre otros; para educación media superior: Programa de infraestructura física educativa<sup>56</sup> (0.101%), Programa de Formación de Recursos Humanos basada

---

<sup>53</sup> Cuyo objetivo es: contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante programas de formación, actualización académica, capacitación y/o investigación a personal docente con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnico-pedagógica y cuerpos académicos (SHCP, 2018).

<sup>54</sup> Cuyo objetivo es: contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante el fortalecimiento de condiciones de infraestructura, equipamiento, materiales educativos o capacidades técnicas para el ejercicio de la autonomía de gestión, que permitan mejorar la prestación del servicio educativo (SHCP, 2018).

<sup>55</sup> Cuyo objetivo es: contribuir a fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México mediante el mejoramiento de la calidad de la educación impartida por las Instituciones Educativas Públicas de los tipos básico y superior (SHCP, 2018).

<sup>56</sup> Cuyo objetivo es: contribuir a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población mediante acciones para el mejoramiento y ampliación de la Infraestructura Física Educativa en todos los tipos educativos, de acuerdo con las necesidades de la comunidad escolar de las Entidades Federativas (SHCP, 2018).

en Competencias<sup>57</sup> (0.288%), Expansión de la Educación Media Superior y Superior<sup>58</sup> (0.175%), entre otros (tabla 3.7-A).

---

<sup>57</sup> Cuyo objetivo es: contribuir a fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México mediante la incorporación del enfoque de competencias en los programas de formación proporcionados a los alumnos del bachillerato tecnológico, formación profesional y capacitación para el trabajo (SHCP, 2018).

<sup>58</sup> Cuyo objetivo es: contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante el fortalecimiento de la infraestructura física educativa, equipamiento, ampliación de la escala de operación de los servicios educativos y diversificación de la oferta educativa de las instituciones públicas de educación media superior, superior y formación para el trabajo (SHCP, 2018).



## AVANCE ESCOLAR

Es deber del Estado asegurar que toda la población infantil y juvenil alcance la escolaridad obligatoria y también obligación de los padres y tutores garantizar que sus hijos o pupilos accedan a la educación (LGE, art. 2°, 3° y 65, 2018, 19 de enero). Para lograrlo es necesario que todos los niños y jóvenes se matriculen y asistan de manera regular a los servicios educativos; enseguida que se adquieran los aprendizajes establecidos en el currículo para la acreditación de las asignaturas, aprueben cada uno de los grados escolares y con ello transiten entre cada uno de los niveles y tipos educativos hasta concluir al menos de la educación media superior.

Parece más probable lograr este objetivo cuando este avance escolar se da en condiciones específicas, por ejemplo, se logra concluir en mayor medida cuando se ingresa a cada uno de los niveles educativos en las edades consideradas como idóneas, también cuando se tiene un tránsito ininterrumpido, aquel que no se ve afectado por fenómenos como la repetición de grados o el abandono temporal.

En este apartado con base en la información disponible, se muestra cómo es el tránsito escolar de los beneficiarios del Programa insertos en el sistema educativo, para ello se da respuesta a dos interrogantes principales:

1. ¿En qué medida el acceso de las becarias y becarios del Programa a la educación obligatoria se da de manera oportuna? Para contestar a esta pregunta se muestra el porcentaje de becarios que se matriculan al primer grado de cada nivel educativo en la edad idónea y también se contrasta el indicador con el valor que toma en el total de alumnos de todo el sistema educativo, a fin de dar cuenta de las diferencias entre ambos grupos.
2. ¿Cómo avanzan las becarias y becarios del Programa en su trayectoria escolar? En este caso, la respuesta a la interrogante se basa en la presentación de dos indicadores: la tasa de aprobación, que da cuenta sobre el porcentaje de alumnos que cumple los requisitos para acreditar cada uno de los grados escolares por nivel educativo; y el porcentaje de extraedad grave, que muestra la proporción de niños que cuentan con dos años o más

de edad por encima de la que deberían tener según el grado escolar en el que están inscritos. Con ello se puede conocer cómo es el tránsito de los alumnos en el sistema educativo a partir del conocimiento de tránsito entre grados y de conocer cuántos se van retrasando en su trayecto, ya sea por una entrada tardía al sistema, abandono temporal o repetición de grados.

También con el fin de conocer la situación de los becarios y las brechas que puedan existir con otros grupos de la población se muestran los valores para el total de alumnos matriculados en el SEN o de aquellas escuelas en las que no existe ningún becario, según sea el caso, se desagrega el indicador hasta donde la metodología lo permite. Otra distinción que abona al análisis y que se presenta son las brechas existentes en el avance escolar entre las entidades federativas y entre hombres y mujeres.

El conjunto de estas medidas y sus desagregaciones brindan un panorama general sobre el avance dentro del SEN y de la situación de los becarios del Programa, se señalan los puntos donde el Estado a través de sus distintos sectores debe poner especial atención para lograr que cada vez niños y jóvenes, y en especial, aquellos en condiciones de vulnerabilidad, como los que se encuentran en pobreza, puedan gozar plenamente del derecho a recibir una educación de calidad.

### **¿En qué medida el acceso de los becarios del Programa a la educación obligatoria se da de manera oportuna?**

Uno de los primeros pasos para garantizar el derecho a la educación es que los alumnos se matriculen en cada uno de los niveles y tipos educativos que componen la educación obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y media superior. También se ha observado que cuando ingresan a cada uno de los niveles en las edades establecidas como idóneas contribuye a seguir un avance ininterrumpido durante el trayecto escolar y a tener una mayor posibilidad de concluir los niveles educativos. En este mismo sentido, se espera que los becarios del Programa no sólo se matriculen a la escuela, sino que lo hagan en la edad idónea.

La educación obligatoria debe cursarse idealmente entre los 3 y 17 años de edad, La Ley General de Educación establece como edad mínima de ingreso los 3 y 6 años para preescolar y primaria respectivamente, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar (LGE, art. 65, 2018, 19 de enero). Aunado a la edad mínima de ingreso, las duraciones de cada nivel educativo son de 3 años en preescolar, secundaria y típicamente en media superior<sup>59</sup> y de 6 años en primaria. Por otro lado, la LGE establece que la educación para adultos se destina a aquellos que tengan 15 años o más y no hayan cursado o concluido la educación básica (LGE, art. 43, 2018, 19 de enero). Esto permite entonces establecer las edades idóneas para ingresar a cada nivel educativo en: 6, 12 y 15 años para primaria, secundaria y media superior, en ese orden.

El indicador que se utiliza para responder a esta interrogante es la tasa de matriculación oportuna<sup>60</sup>, ésta muestra la proporción de niños y jóvenes que se inscriben por primera vez al primer grado de cada nivel educativo teniendo la edad idónea. Este indicador toma el valor de 100 cuando todos los alumnos se matricularon oportunamente y en el otro extremo el valor de cero cuando todos los que se inscriben lo hacen por encima de la edad idónea, por ejemplo, aquellos que se matriculan al primer grado de primaria teniendo siete años o más no lo harán de manera oportuna.

En educación primaria para el ciclo escolar 2016-2017, donde la cobertura es prácticamente universal (INEE, 2018, p. 289), casi todos los becarios se matriculan teniendo seis años, sólo 2% no se matriculó de manera oportuna. Destaca que a nivel nacional es mayor la oportunidad en la inscripción en el caso de los becarios que el total de alumnos y lo mismo sucede en 20 de las 32 entidades federativas. Entre los becarios los valores más bajos del indicador se observan en entidades del

---

<sup>59</sup> Existen programas especialmente en bachillerato general que permiten concluir este tipo educativo en dos ciclos escolares.

<sup>60</sup> Para el total de alumnos el indicador de matriculación oportuna se calcula con base en las estadísticas del formato 911, donde se registra el total de nuevos ingresos según la edad de los alumnos al 30 de septiembre. Para la estimación del indicador en el caso de los becarios, se realiza a partir del padrón de becarios y de la información sobre el grado escolar y fecha de nacimiento.

norte como Baja California, Baja California Sur y Chihuahua (94.1, 94.3 y 95.2%) (tabla 4.1).

[Insertar tabla 4.1]

En educación secundaria la matriculación de forma oportuna es menor entre los becarios que en el total de alumnos. A nivel nacional mientras 88.5% de los alumnos se matricularon en primero de secundaria con 12 años de edad, entre los becarios fue 78.7% (casi 10 puntos porcentuales de diferencia), el mismo comportamiento se observa en todas las entidades del país. Por otro lado, existe una desigualdad en la oportunidad de la matriculación al contrastar la entidad con la mayor tasa con la de menor: en los becarios se encuentra una diferencia de hasta 21.2 puntos porcentuales (Ciudad de México y Yucatán, 90.1 y 68.9% respectivamente).

El rezago escolar atribuible a la reprobación de grados o a la interrupción temporal de los estudios durante el tránsito en la educación básica limita en mayor medida la posibilidad de matricularse de manera oportuna en la educación secundaria y especialmente en la educación media superior, es decir, inscribirse al primer grado con 15 años. Esto se observa en el valor que toma la tasa en este tipo educativo, pues sólo 57 de cada 100 alumnos becados que ingresó al primer grado tenía la edad idónea. Esto posiblemente se deba a que desde el ingreso a la educación primaria o secundaria lo hicieron de manera tardía y que experimentaran con mayor frecuencia eventos de repetición de grados o que ante condiciones adversas en su contexto escolar, familiar y social se vieran obligados a suspender por algunos años sus estudios hasta lograr matricularse tiempo después. Para este mismo subgrupo de la población, en 9 entidades federativas, menos de la mitad de los alumnos beneficiarios del Programa se matricula de manera oportuna: Guanajuato, Guerrero, Sinaloa, Veracruz, San Luis Potosí, Quintana Roo, Colima, Yucatán y Campeche, en esta última entidad sólo 38.3% de los jóvenes se matriculó oportunamente.

Al contrastar la proporción que se matricula a los 15 años en la media superior entre el total de alumnos y los becarios en las entidades federativas se observan desventajas para los becarios. Por ejemplo, en Campeche, Colima, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán la diferencia supera los 20 puntos porcentuales.

En general las mujeres se matriculan en mayor proporción de manera oportuna que los hombres, esta diferencia es más marcada en la educación media superior con 5.8 puntos porcentuales, sin embargo, entre los becarios la diferencia entre hombres y mujeres es más amplia; la diferencia en la tasa de matriculación oportuna es de 7.5 puntos, 60.8% de las mujeres se matricula de manera oportuna contra 53.3% de los varones (Gráfica 4.1).

[Insertar gráfica 4.1]

Otro hallazgo importante además de las brechas en la oportunidad de matriculación entre el total de alumnos y aquellos que son becarios, es también las brechas existentes entre las escuelas a las que asisten. Esto se observa al agrupar el total de escuelas y planteles en tres categorías con base en el porcentaje de alumnos que son beneficiarios del Programa en cada uno: baja, media y alta concentración. En la educación primaria prácticamente no existen diferencias, pero en la educación secundaria y en la media superior sí, por ejemplo, en los planteles de media superior con alta concentración de becarios sólo 51.2% se matriculó de manera oportuna y en aquellos de baja concentración alcanza 60.2%; en la educación secundaria es aún mayor la diferencia, entre las escuelas de alta y baja concentración existe una diferencia de 10.4 puntos porcentuales (Gráfica 4.2).

[Insertar gráfica 4.2]

### **¿Cómo avanzan las becarias y becarios del Programa en su trayectoria escolar?**

Una vez que los niños se matriculan e idealmente ingresan en la edad idónea, es necesario que transiten entre grados escolares y niveles educativos a fin de contar con los aprendizajes pertinentes que les permitan concluir la educación obligatoria, y finalmente puedan contar con los conocimientos para contribuir a su desarrollo individual. Como se mencionó anteriormente es responsabilidad del Estado y de los padres de familia brindar las mismas oportunidades a niños y jóvenes para que asistan a las escuelas, permanezcan y concluyan los grados y niveles (LGE, art. 2°, 3°, 4° y 32, 2018, 19 de enero).

Para observar cómo es este tránsito a lo largo de la educación primaria, secundaria y media superior, especialmente en el caso de los beneficiarios del Programa, se utilizan dos indicadores: la tasa de aprobación y el porcentaje de alumnos con extraedad grave. La tasa de aprobación permite conocer qué proporción de becarios matriculados al final del ciclo logran acreditar el grado escolar y el porcentaje de alumnos con extraedad grave indica la proporción que tiene dos años o más de edad por encima de la ideal para cursar determinado grado escolar.

El Programa ha considerado como motivación la implementación de un incentivo económico, el cual incrementa conforme los beneficiarios avanzan en grados escolares y en niveles educativos. Este aliciente permite que niños y jóvenes obtengan un ingreso adicional conforme aprueban un grado o un nivel a lo largo de su trayectoria educativa. En este sentido, la aprobación de cada uno de los grados se vuelve un requisito para mantener el beneficio económico.

De acuerdo con lo observado en el ciclo escolar 2015-2016 a partir de datos de la estadística del Formato 911, en educación primaria se está cerca de alcanzar la meta de 100% en cuanto a aprobación, mientras que en educación secundaria y media superior existen circunstancias que no permiten que el conjunto de estudiantes apruebe uno o varios grados durante su tránsito, pues las tasas de aprobación disminuyen conforme se avanza entre niveles educativos.

Dada la disponibilidad de información, para medir cuál es la situación respecto a la aprobación de los grados escolares, el total de escuelas y planteles se agrupó según la concentración de becarios. En educación primaria 99.1% de los alumnos matriculados en el ciclo 2015-2016 aprobó el grado, según la concentración de beneficiarios por escuela, la aprobación muestra mayores niveles en escuelas donde existe una menor presencia de becarios; en el ciclo escolar de referencia 99.6% de los beneficiarios del programa aprobó, mientras que en escuelas donde existía media y alta concentración las tasas de aprobación eran de 98.9 y 98.3% respectivamente. Si se toma en cuenta que las reglas de operación consideran entre sus estrategias de selectividad de beneficiarios a quienes residan en localidades de alta y muy alta marginación, así como en rezago social, no resulta extraño que las

escuelas con alta concentración de becarios se encuentren ubicadas en contextos desfavorables frente a aquellas zonas donde las carencias son menores. Siendo esto en ocasiones un impedimento para que los niños avancen de manera oportuna entre grados (DOF, 2015).

En este nivel el comportamiento de la tasa de aprobación por entidad federativa señala mínimas diferencias entre cada una, destaca Baja California Sur y Tlaxcala con la mayor tasa de aprobación (100%) frente a Aguascalientes que reportó una tasa de aprobación de 97.1% en escuelas de alta concentración de becarios.

[Insertar tabla 4.2]

Las condiciones en las que opera el SEN muestran las condiciones menos favorables en las localidades donde se encuentran matriculados en su mayoría los becarios del Programa, así se evidenció en los tipos de servicios que los atienden o en otros indicadores sobre la asistencia, la matriculación oportuna e incluso la aprobación en primaria, donde los valores son muy similares. Sin embargo, en el caso de la aprobación en secundaria y media superior los resultados son contrarios a los otros hallados, los becarios son quienes muestran las mayores tasas de aprobación.

Es importante destacar que en educación secundaria existe un periodo denominado de recuperación en el que los alumnos que no acrediten con un mínimo de 6.0 en el promedio final en todas las asignaturas establecidas en el plan de estudios en periodo regular, podrán presentar un examen posterior a éste, las veces que sea necesario hasta que aprueben la asignatura reprobada para continuar al siguiente grado y nivel (INEE, 2018, p315).

Para el ciclo escolar 2015-2016 del total de beneficiarios en escuelas con alta concentración de becarios en educación secundaria 96.3% había aprobado el grado al final del curso y en el caso de las escuelas con baja concentración el porcentaje de aprobados fue de 87.8%. Si se considera también el periodo de regularización, el porcentaje se incrementa a 98 y 93.6% respectivamente, donde sigue siendo favorable en el caso de los alumnos matriculados en escuelas con mayor concentración de becarios.

En este nivel las entidades que reportan el mayor porcentaje de aprobados al 30 de septiembre en escuelas con alta concentración de becarios son Quintana Roo, Nayarit y Baja California con porcentajes cercanos a 100 puntos, en tanto Yucatán y Colima son las entidades donde un mayor número de alumnos no logra aprobar satisfactoriamente el grado o nivel, pues en el mismo periodo únicamente 94.3 y 94.7% de los alumnos aprobaron (tabla 4.3).

[Insertar tabla 4.3]

En educación media superior al igual que en secundaria existe un periodo de recuperación que permite a los jóvenes presentar exámenes que les permitan acreditar el grado escolar y seguir avanzando. Para el ciclo escolar 2015-2016 un total de 408 094 alumnos que se encontraban en planteles donde la concentración de alumnos es alta había aprobado uno de los grados que integran el nivel al final del ciclo escolar (82.5%), después del periodo de recuperación 48 146 alumnos más, lograron aprobar (un total de 456 290 becarios), lo que significó que finalmente 92.2% de los becarios en planteles donde la concentración es alta concluyeran el grado o nivel. De nueva cuenta aquellos alumnos en condiciones menos favorables en este tipo educativo muestran proporciones de aprobación ligeramente superiores en comparación con aquellos en una mejor situación, entendido según la concentración de becarios.

Para entidades como Chiapas, Guerrero y Oaxaca, el periodo de recuperación permitió incrementar el número de aprobados dando la oportunidad a más jóvenes de acceder al siguiente grado. De estas tres entidades Oaxaca fue la entidad con mayor proporción de becarios aprobados después del periodo de recuperación, pues a fin de cursos 73.8% había aprobado uno de los grados del nivel, pero después del periodo de recuperación la cifra llegó a 92%. En cambio, Chiapas al final del ciclo escolar reporta una tasa de aprobación de 87.9% y después del periodo de recuperación sólo alcanzó a 88.8%.

Cabe destacar que tres entidades reportaron tasas de aprobación muy cercanas a 100%, en especial en planteles donde la concentración de beneficiarios era alta,



después del periodo de recuperación Colima, Coahuila y Baja California Sur reportaron tasas de aprobación en sus planteles prácticamente de 100%.

[Insertar tabla 4.4]

La aprobación de acuerdo con el sexo de los alumnos muestra resultados que favorecen a las mujeres tanto al final del ciclo como después del periodo de recuperación, por ejemplo, en los planteles donde la concentración de becarios era alta en educación media superior al final de cursos, 86.7% de las mujeres había aprobado, en cambio 78.5% de los hombres habían obtenido su aprobación.

En general se observa que los hombres son quienes aprueban en menor medida durante el periodo regular, por lo que, el periodo de recuperación es para ellos el tiempo que les permite recuperarse y aprobar el grado en mayor medida, en educación media superior se observa que en los planteles donde la concentración de becarios es alta, a fin de cursos 78.5% de los hombres había aprobado uno de los grados del nivel, pero después del periodo de recuperación la tasa de aprobación llegó a 90.6%.

[Insertar tabla 4.5]

La tasa de aprobación para cada uno de los niveles analizados permiten visualizar resultados que favorecen a alumnos que se encuentran en escuelas donde la concentración de becarios es alta, considerando que gran parte de las escuelas se encuentra en espacios donde se muestran altos niveles de marginación y pobreza, habría que indagar más sobre aspectos que posibilitan que los alumnos obtengan mejores resultados, si bien, no se puede sostener que las becas que los beneficiados reciben les motive a poner mayor empeño en sus estudios, posiblemente sea la condición impuesta a través del programa para recibir el beneficio económico el que pueda estar contribuyendo para que autoridades de las escuelas tomen medidas que permitan promover a los alumnos al siguiente grado, lo que les permitiría acreditar el grado escolar y no perder el beneficio económico.

Otro indicador que resulta útil para analizar cómo es la trayectoria escolar de niños y jóvenes es el porcentaje de extraedad grave, esta medida da cuenta de la

proporción de alumnos matriculados en un ciclo escolar dos años o más por encima de la edad que idealmente debieran tener según el grado escolar en el que están inscritos. Este indicador destaca porque de una manera simple logra conjuntar varios fenómenos que determinan que la edad de un alumno esté por encima de la ideal, ya que sobrepasarla significa que éste no ha tenido un ingreso oportuno o no ha seguido una trayectoria regular. Lo anterior se debe a la posible combinación de una matriculación a primer grado de primaria más allá de los 6 años de edad, también una vez que están inscritos a la reprobación de materias y de grados que se traduce en repetición, aunado a ello se llega a presentar alguna interrupción temporal o a una transición interrumpida entre niveles educativos. Todo esto ocasiona que los niños y jóvenes vayan aumentando su edad, pero sin avanzar en su trayectoria escolar.

Se espera que el porcentaje de alumnos en extraedad grave sea cero, esto significaría que el SEN es eficiente y que todos ingresan en tiempo y avanzan sin ninguna interrupción. Por otro lado, si bien se espera que la extraedad sea nula, ésta no debe ser una limitante para otorgar el acceso de la población a la escuela, al contrario, es importante otorgar la oportunidad y las facilidades para la incorporación y regularización de estos alumnos, ello permitirá reducir el abandono escolar.

El porcentaje de alumnos en extraedad grave en primaria es de 1.4% y se incrementa conforme se avanza en los niveles educativos hasta alcanzar 12.3% en media superior. Aquellos niños en condiciones escolares menos favorables, específicamente los beneficiarios del Programa muestran mayores porcentajes de extraedad grave respecto del total de alumnos, incluso en el caso de los becarios en primaria el valor es superior al que experimentan todos los alumnos en secundaria, 3.4% y 2.8%, respectivamente (tabla 4.6).

[Insertar tabla 4.6]

No obstante, en el caso de la media superior el resultado es contrario, el porcentaje de becarios matriculados en este tipo educativo que presentan extraedad grave es menor que en el total de alumnos (9.1 contra 12.3%). Esto puede entenderse si se

considera que a partir de 2012 se declaró como obligatoria la educación media superior, lo cual permitió que muchos jóvenes que no habían tenido oportunidad de inscribirse lo hicieran, gracias a la apertura de nuevos planteles, principalmente del tipo telebachillerato comunitario. Por otro lado, también existen programas para certificar conocimientos y competencias adquiridas en el trabajo, a través del modelo de profesional técnico, donde muchos trabajadores con experiencia que no han concluido la educación obligatoria se inscriben para lograr acreditar la educación media superior.

En educación primaria las entidades que reportan el mayor porcentaje becarios con extraedad grave son Oaxaca y Yucatán con 5.6%, además en otras siete entidades se reporta un porcentaje de becarios con extraedad grave superior al registrado en la media nacional (3.6%), como Guerrero, Colima, Michoacán, Veracruz, Jalisco, Chiapas y Campeche (5.1, 4.9, 4.7, 4.7, 4.4, 4, 3.6%). De las 32 entidades federativas sólo Coahuila es la entidad que presenta un porcentaje menor a 1% (0.7%).

Si bien en primaria los porcentajes de becarios en extraedad grave son bajos, en educación secundaria algunas entidades cuentan con porcentajes superiores a 10%, por ejemplo, Yucatán, Veracruz, Oaxaca y Guerrero (12.1, 11.4, 11.3, 11.1%), tienen entre su matrícula de becarios los porcentajes más altos, que superan a los reportados por el total de alumnos en esas mismas entidades, con distancias que superan los 5 puntos porcentuales en Yucatán y Veracruz.

Como se ha revisado hasta el momento a lo largo del camino por la educación básica muchos alumnos experimentan eventos que interrumpen su tránsito por el sistema educativo, esta situación se refleja en mayor medida en la educación media superior, pues el porcentaje alumnos que se encuentran en extraedad grave es de los más altos en la educación obligatoria. En este nivel por lo menos 10 entidades reportaron porcentajes superiores a 10%; Yucatán, Guerrero, Campeche, Veracruz, Oaxaca, Quintana Roo, Chiapas, Colima, Jalisco y Baja California Sur (15.7, 14, 14, 11.7, 11.5, 11.5, 10.6, 10.6, 10.5, 10.4%). En tanto Tlaxcala y el estado de México

fueron las entidades que reportaron los menores porcentajes de becarios con extraedad grave 3.8 y 5.6% respectivamente.

[Insertar tabla 4.6]

Si se analizan las diferencias por sexo, se puede apuntar que los hombres se encuentran en mayor desventaja frente a las mujeres dado que son los que reportan mayores porcentajes en cuanto a matrícula en extraedad grave. En el ciclo escolar de referencia en primaria el porcentaje de becarios hombres en extraedad grave era de 4% en tanto 2.7% de las mujeres se encontraban en la misma situación, en secundaria la distancia entre hombres y mujeres becarios fue 3 puntos: 8.3 y 5.3% respectivamente, en la educación media superior del conjunto de becarios hombres 11.1% se encuentra cursando el nivel con dos o más años más del que idealmente debería tener al cursarlo, mientras que 7.2% de las mujeres se encuentran en la misma situación (gráfica 4.3).

Otro dato relevante es que, en educación media superior el valor porcentual que representan los becarios con extraedad grave en comparación con el total de alumnos es menor en este nivel, ya que hombres y mujeres beneficiarios reportan porcentajes de 11.1 y 7.2% respectivamente, mientras el total de alumnos hombres y mujeres tienen porcentajes de 13.8 y 11%. En este tipo educativo también destaca que la diferencia en el porcentaje de extraedad grave entre becarios y el total de alumnos es mayor entre las mujeres con 3.8%.

[Insertar gráfica 4.3]

La desigualdad que se presenta entre los alumnos, al ser los becarios quienes muestran los mayores porcentajes de extraedad grave respecto al total de alumnos, al menos para la educación básica se exacerba en el caso de las escuelas en las que mayoritariamente se matriculan, incluso en los planteles de media superior. La gráfica 4.4 resalta que el mayor porcentaje de alumnos en situación de extraedad grave se ubicó en escuelas con alta concentración en cada uno de los niveles educativos, en educación primaria 3.8% de los becarios matriculados se encuentra en extraedad grave, en educación secundaria el porcentaje es de 9.4% mientras que en educación media superior llega a 11.2%. El porcentaje de alumnos en esta

situación disminuye conforme la concentración de becarios es menor. Cabe destacar que existe una relación entre la concentración de becarios y las carencias de las escuelas, pues las escuelas donde asiste una mayor cantidad de becarios son en su mayoría las que presentan problemas de infraestructura, a este respecto Rosado y Cáceres (2018) señalan que la escuela no puede visualizarse como un ente aislado, pues el entorno en el que se ubica la alimenta y la condiciona, de tal manera que si está ubicada en un entorno socioeconómico medio alto repercutirá de forma distinta que un entorno socioeconómico deprimido. Lo anterior lleva a señalar la desventaja en la que se encuentra la población beneficiada, pues a mayor concentración la desigualdad con el resto de las escuelas será mucho mayor.

[Insertar gráfica 4.4]

Tal como se señaló inicialmente, la educación permite a la población acrecentar sus conocimientos para contribuir al desarrollo tanto individual como el de la sociedad, razón por la cual, el ideal es que todos sin excepción cuenten con las herramientas necesarias para aumentar sus competencias. Para lograr lo anterior es necesario que el Estado, padres, tutores y alumnos asuman su responsabilidad y brinden los recursos necesarios para que no existan diferencias entre unos y otros. Aunque bien, el Programa, brinda una posibilidad para que la población beneficiaria logre acceder a la educación, transitar y concluir en mayor medida, los resultados evidencian que aún hace falta trabajo en estos temas, se muestra que siguen siendo los becarios quienes están en mayor condición de vulnerabilidad, pues si bien en educación primaria un mayor número de ellos se matricula oportunamente, conforme se avanza entre niveles es la población que presenta menores porcentajes en su matriculación oportuna. En lo que se refiere a aprobación, los datos señalan una posición favorable para los beneficiarios, sin embargo, no es posible evidenciar que hayan adquirido los aprendizajes establecidos. Finalmente sigue siendo la población que mayormente cursa un grado escolar en extraedad grave, situación que no favorece su desarrollo escolar como idealmente se esperararía y compromete la posibilidad de concluir la educación obligatoria.

### **Procesos y gestión**

En este apartado se presenta la caracterización de las escuelas según el nivel de concentración de alumnos becarios del Programa, los cuales asisten a los niveles

educativos de primaria y secundaria, considerando dos aspectos: 1) la estructura organizativa del personal que labora en las primarias y secundarias teniendo como referente la existencia de figuras directivas, docentes y docentes especiales en sus plantillas; y 2) la distribución de escuelas primarias generales, indígenas y comunitarias cuya organización es multigrado, es decir, donde uno, dos o máximo tres docentes tienen que encargarse de atender a alumnos de más de un grado escolar; así como de escuelas telesecundarias, secundarias para migrantes y comunitarias donde uno o dos docentes tienen que atender a los estudiantes de los tres grados de la educación secundaria e impartir todas las asignaturas del nivel.

El objetivo es contestar a dos preguntas:

- ¿Cómo es la estructura organizativa del personal de las escuelas con alta concentración de becarios del Programa?
- ¿En cuántas escuelas todos los docentes atienden a más de un grado según la concentración de becarios del Programa?

La información utilizada para responderlas proviene de las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017) de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la SEP y para la caracterización de las escuelas según el nivel de concentración de becarios se utiliza el Padrón de becarios del Programa (2016-2017).

Para el ciclo escolar 2016-2017 los hallazgos muestran que, sin considerar los tipos de servicio, las escuelas con una alta concentración de becarios suelen tener estructuras organizativas de personal incompleto, en tanto que cuentan solo con personal docente 52.8% de las primarias y 58.3% de las secundarias, en contraste, un porcentaje menor cuenta con plantillas de personal completo conformadas por directivos dedicados exclusivamente a la labor de gestión escolar y maestros especiales (es decir, de educación física, artes, idiomas y tecnologías): 0.2% de las primarias y 2% de las secundarias con alta concentración de becarios.

En cuanto a las escuelas multigrado, se presenta el análisis con respecto al total por nivel de concentración de becarios del Programa. Se encontró que a nivel

nacional predominaban las escuelas primarias multigrado con un nivel de concentración media y alta de becarios. En el tipo de servicio general 69.6% de las escuelas primarias con una concentración alta de becarios y 50.5% de las escuelas de concentración media de becarios eran multigrado. Por otro lado, en las primarias indígenas multigrado prevalecían los becarios de este programa, ya que 69.1% de las escuelas con un nivel de concentración alta y 59.8% de concentración media de alumnos becarios del programa presentaban la condición multigrado. Con respecto a la desagregación por entidad federativa, en aquellas entidades que contaban con escuelas en el nivel de alta concentración los porcentajes de escuelas multigrado rebasaban 50%.

Para el nivel educativo de secundaria, solo se presentan datos de las telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes, por ser los tipos de servicio en donde de acuerdo a su modelo educativo un docente se hace cargo de cada grado por lo que se puede identificar a las escuelas unitarias y bidocentes. Al respecto, se observa que en el nivel de alta concentración de becarios del Programa 30.4% del total de éstas escuelas eran unitarias o bidocentes, en el lado opuesto se encontraban las escuelas con un nivel de concentración bajo, de las cuales 23% de éstas eran atendidas por uno o dos docentes. La información desagregada por entidad federativa refiere que los porcentajes de las escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes con alta prevalencia de becarios del Programa varían entre 14.2% (Puebla) a 100% (Baja California). Ahora bien, cuando se distingue la concentración de becarios por tipo de servicio se observa que el mayor porcentaje de telesecundarias unitarias y bidocentes (19%) se encontraba en el nivel medio de concentración de becarios del Programa, en el mismo nivel de concentración estaban 78.8% de las secundarias comunitarias. Mientras que el mayor porcentaje de secundarias para migrantes unitarias o bidocentes tenían una concentración baja (80.8%).



### **PG-1 ¿Cómo es la estructura organizativa del personal de las escuelas con alta concentración de becarios del Programa?**

En el artículo tercero de la Constitución y en el séptimo de la Ley General de Educación se establece que la educación que el Estado imparta deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano; de manera específica señalan que esta contribución al desarrollo integral del individuo comprende: favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos; impulsar la creación artística; estimular la educación física y la práctica del deporte; fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas; así como desarrollar actitudes solidarias, entre otros aspectos. Para lograrlo, el Estado está obligado a prestar servicios educativos laicos y gratuitos, en condiciones de equidad. Con base en estos preceptos, pueden inferirse los conocimientos o tipo de personal que las escuelas debieran tener para lograr los fines de la educación nacional.

Derivado de ello, una aproximación al grado de cumplimiento cabal del derecho a una educación de calidad puede ser la estructura organizativa de las escuelas mexicanas, como un referente de las brechas existentes en la prestación del servicio si se considera en la integración de sus plantillas de personal un director sin grupo (o director exclusivo en tanto que sólo se ocupa de las labores de gestión escolar y no del trabajo frente a grupo), un subdirector (que según el número de grupos en la escuela puede ser de gestión, académico o ambos), docentes formados en la atención del nivel educativo de que se trate y docentes especializados en la enseñanza de la educación física, idiomas, artes y tecnologías.

Utilizando la información proveniente de la Estadística Continua del Formato 911 se logra identificar la existencia de directores (exclusivos), directores con grupo (que realizan labores docentes), subdirectores de gestión, subdirectores académicos y docentes; así como, exceptuando a las escuelas indígenas, a los docentes especiales como se les llama a los encargados de impartir las asignaturas de educación física, artes, idiomas y tecnologías.

En el ciclo escolar 2016-2017, en México sólo 6.2% de las escuelas primarias públicas y 13.2% de las secundarias también públicas contaban con una estructura organizativa integrada por: director, subdirector(es), docentes y docentes especiales. Siendo en educación primaria más frecuente la existencia de escuelas públicas con director, docentes y docentes especiales (33%); seguidas de las integradas sólo por docentes (28.8%). Mientras que en la educación secundaria era más frecuente la existencia de escuelas con sólo docentes (37.3%), seguidas por las integradas por director, docentes y docentes especiales (20.2%) (tabla 5.1).

En las escuelas de educación primaria y secundaria de sostenimiento privado, la estructura organizativa más frecuente era la integrada por director, docentes y docentes especiales: 73.2% en primaria) y 67.5% en secundaria.

La información desagregada según la concentración de becarios del Programa mostró que en educación primaria y en secundaria más de la mitad de las escuelas con un nivel alto de concentración de becarios se caracterizan en más de la mitad de los casos por tener una estructura organizativa de sólo docentes. Mientras que las escuelas donde el nivel de concentración de becarios es bajo o nulo, una mayor proporción de ellas tiene estructuras organizativas que contemplan la existencia de un director, docentes y docentes especiales (tabla 5.2).

La desagregación por tipo de servicio rompe con la relación *a mayor concentración de becarios estructuras organizativas integradas por sólo docentes*, pues sólo se mantiene en las primarias generales, por lo tanto, no se cumple para el resto de los servicios. En el caso de las escuelas primarias indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes se observa que tienen en mayor medida estructuras organizativas solo por docentes, sin importar el nivel de concentración de becarios del Programa. Mientras que en las secundarias generales y técnicas prevalecen las estructuras organizativas escolares integradas por director, docentes y docentes especiales, además, cuando la presencia de becarios es nula se registran altos porcentajes de secundarias con director, subdirector, docentes y docentes especiales (tabla 5.3).

## **PG-2 ¿En cuántas escuelas todos los docentes atienden a más de un grado, según la concentración de becarios del Programa?**

Las escuelas multigrado forman parte de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) desde sus orígenes; aunque la escuela graduada apareció después de la multigrado, ésta se institucionalizó como el modelo en torno al cual se construyen las reglas administrativas, evaluativas y curriculares (ver Rockwell y Garay, 2014); mientras que las escuelas multigrado donde los docentes tienen que atender a alumnos de más de un grado, carecen de planes de estudios adecuados, así como materiales, libros y capacitación docente acorde con su organización; con excepción de los cursos comunitarios dependientes del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) el cual desde sus inicios cuenta con un modelo pedagógico y estructuras de apoyo para la atención multigrado.

Debido a ello, las mayores dificultades pueden encontrarse entre las escuelas de los niveles educativos de preescolar<sup>61</sup> y primaria en sus tipos de servicio general e indígena, así como en las telesecundarias y secundarias para migrantes en cuanto a la aplicación del currículo, aunque en general las escuelas multigrado enfrentan también dificultades por ser ellas el medio de atención de comunidades vulnerables, rurales, marginadas, indígenas y migrantes.

Aunque en la literatura educativa se menciona como multigrado a las escuelas donde al menos un docente tiene que atender a grupos integrados por alumnos de más de un grado; por ejemplo, en educación primaria refieren desde las escuelas unitarias hasta las pentadocentes<sup>62</sup>, en los indicadores que se presentan anualmente en el *Panorama Educativo de México*, los cuales son la base de los que se integran en este documento, parten de una definición de escuelas multigrado que

---

<sup>61</sup> En este caso no se analiza el nivel educativo de preescolar ya que no se encuentra en el grupo de atención del Programa.

<sup>62</sup> Las escuelas tetradocentes y pentadocentes quedan fuera del análisis de las escuelas multigrado debido a que se ha observado que su condición es transitoria y puede estar ligada a la movilidad docente propia de los permisos por enfermedad, gravidez, prejubilación y jubilación; la probabilidad de que mantenga esa condición a través de los años es menor, a diferencia de lo que ocurre con las escuelas multigrado con uno, dos y máximo tres docentes, cuya condición suele ser más permanente.

refiere a aquellas en donde todos los docentes atienden más de un grado, en este caso se destacan a las escuelas primarias con uno, dos y máximo tres docentes que se encargan de alumnos de más de un grado escolar de los tipos de servicio general, indígena y comunitarias; y las de secundaria de los tipos de servicio de telesecundaria, secundaria comunitaria y secundarias para migrantes donde uno o dos docentes atienden los tres grados escolares e imparten todas las asignaturas.

De esta forma, los indicadores muestran a las escuelas donde la labor docente de enseñanza puede verse afectada debido a que además de atender a alumnos de diferentes grados, son responsables de las tareas de gestión escolar que incluyen aspectos políticos, administrativos u organizacionales, curriculares y técnico pedagógicos y la convivencia escolar, comunitaria y social (OEI, 2017, p. 19).

### **Porcentaje de escuelas primarias de organización escolar multigrado (2016-2017)**

Para el ciclo escolar 2016-2017, se observa que a nivel nacional había un total de 97 553 escuelas primarias, de las cuales 43.2% eran multigrado. Ahora bien, en 86 004 escuelas primarias había presencia de becarios del Programa y 38 912 escuelas eran multigrado, en éstas últimas se atendió a un total de 675 472 alumnos. Las escuelas primarias con alta y media concentración de becarios fueron las que alcanzaron los porcentajes más elevados de escuelas multigrado con respecto al total de escuelas (75.6% en las de alta concentración y 57.3%, en las de baja concentración). Aquellas escuelas con nula concentración alcanzaron 27.6% del total de sus escuelas primarias (tablas X.X-A, 5.4 y 5.7-A). En la gráfica 5.1 se observa que las escuelas con concentración alta y media de becarios rebasan el porcentaje nacional de escuelas multigrado, en el caso de las escuelas con alta concentración por 32.4 puntos porcentuales y 14.1 puntos porcentuales en los de concentración media.

En cuanto a la desagregación por entidad federativa, en las escuelas primarias con alta concentración de becarios en nueve de las 32 entidades alcanzaban

porcentajes mayores a 90% de escuelas primarias multigrado. De éstas, Aguascalientes, Baja California Sur y Colima alcanzaron 100%; cabe destacar que estos porcentajes equivalían en estas dos últimas entidades a nueve escuelas primarias multigrado y a tres escuelas en la primera entidad. En cambio, en Guerrero con 64.4% y el estado de México con 64.7%, el número de escuelas aumentaba considerablemente a 1 811 y 468, respectivamente.

En el caso de las escuelas primarias que presentaban una concentración media de becarios del Programa, Baja California Sur (84.8%) y Jalisco (81.2%) tenían los mayores porcentajes, en valores absolutos correspondía a 39 y 605 escuelas primarias multigrado. Mientras que Quintana Roo y Guerrero presentaron porcentajes menores a 30%. Finalmente, en escuelas con una concentración baja de becarios el porcentaje más alto estaba en Zacatecas (43.6%, 383 escuelas), mientras que el resto de las entidades presentó porcentajes menores a 30% (tabla 5.4).

En cuanto a los tipos de servicio, en las escuelas primarias generales con concentración alta de becarios más de la mitad de esas escuelas eran multigrado, es decir un total de 8 728 escuelas lo que equivalía a 69.6%, el menor porcentaje se presentó en las escuelas con baja concentración de becarios, 15.4% del total eran multigrado, en valores absolutos correspondía a 5 680 escuelas primarias generales. En el caso de las primarias indígenas el porcentaje de las escuelas de alta concentración alcanzó 69.1% de las escuelas, es decir, 4 997 escuelas primarias. Resalta que en este tipo de servicio los porcentajes rebasaron 50% de sus totales en todos los niveles de concentración, incluso las de baja concentración de becarios alcanzó 51.3% (313 escuelas). En cuanto al servicio comunitario al contar con un modelo multigrado todas sus escuelas se consideran como tal (tabla 5.6).

**Porcentaje de escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes de organización completa (2016-2017)**

El nivel de secundaria cuenta con un modelo en el cual cada una de las asignaturas que se imparten debe contar con un docente, pero en el caso de las telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes presentan una estructura organizativa diferente en donde un docente se encarga de todas las asignaturas en cada grado. Por lo que si uno o dos docentes son los encargados de atender los tres grados más las tareas de gestión escolar podría comprometerse la labor docente y por lo tanto la calidad de la educación que reciben los alumnos que asisten a estas escuelas.

Para el ciclo escolar 2016-2017, en el país se sumaban un total de 22 101 escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes, de las cuales 28.9% eran unitarias o bidocentes. Por lo que se refiere a las escuelas en donde había presencia de becarios del Programa se contabilizaron un total de 20 680 escuelas y 5 734 eran unitarias o bidocentes, en éstas últimas asistieron un total de 84 082 alumnos. En cuanto a los niveles de concentración de becarios con respecto al total de escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes, se observó que en la concentración alta poco más de 30% de sus escuelas eran unitarias o bidocentes, en la concentración media 24.1%, en la concentración baja 23%, mientras que 46.2% de las escuelas con nula concentración de becarios eran unitarias o bidocentes (tabla X.X-A, 5.5 y 5.8-A).

En la gráfica 5.1 se puede observar el porcentaje de escuelas unitarias y bidocentes en relación al total de escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes. En aquellas escuelas unitarias o bidocentes con nula presencia de becarios del Programa el porcentaje alcanzado rebasa el porcentaje nacional por 17.3 puntos porcentuales, mientras que en aquellas escuelas unitarias y bidocentes que contaban con presencia de becarios la única que rebasa el porcentaje nacional es la de alta concentración por 1.5 puntos porcentuales, los otros dos niveles de concentración de becarios se encontraban por debajo con una diferencia de 4.8 puntos porcentuales en la concentración media y 5.9 puntos porcentuales en la concentración baja.

Con respecto a la desagregación por entidad federativa, de las escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes con alta concentración de becarios, 100% de las escuelas de Baja California eran unitarias o bidocentes, este porcentaje equivalía a una escuela; los porcentajes del resto de las entidades oscilaban entre 87.8 a 14.2%, siendo Coahuila y Puebla las entidades que tenían estos porcentajes, esto correspondía a 36 y 150 escuelas respectivamente. De las escuelas con concentración media de becarios del Programa, en cinco entidades el porcentaje de escuelas unitarias y bidocentes era de más de 50%, estas entidades eran Chihuahua, Zacatecas, Durango, Sonora y San Luis Potosí, en valores absolutos correspondía a 84, 299, 131, 58 y 16 escuelas, respectivamente; mientras que, en Tlaxcala, Querétaro, estado de México y Yucatán quedaron por debajo del 10%, el número de escuelas correspondía para las dos primeras entidades a diez escuelas, la tercera entidad equivalía a 30 y la cuarta a tres escuelas. En el nivel de concentración bajo de becarios en Guerrero, Tabasco y Yucatán no había escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias o secundarias para migrantes unitarias o bidocentes, en contraste, Campeche alcanzó 100% (lo que equivalía a una escuela); el resto de las entidades presentó porcentajes de entre 63.2 (Zacatecas) a 4.7% (estado de México), que equivalía a 74 y 15 escuelas, respectivamente. Llama la atención, que en la Ciudad de México se sumaban un total de 48 escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes, si bien, 44 de ellas contaba con alta concentración de becarios del Programa, dos con media concentración y dos con nula concentración ninguna de éstas era unitaria o bidocente (tabla 5.5).

En cuanto a los tipos de servicio, de las telesecundarias con nula concentración de becarios del Programa poco menos de la mitad de sus escuelas era unitaria o bidocentes, mientras que en las de concentración media 19% (1 058 escuelas) del total de sus escuelas eran atendidas por uno o máximo dos docentes, asimismo, 18.8% de las escuelas telesecundarias con alta concentración de becarios y 17.9% de las de baja concentración presentaban esta condición, en valores absolutos correspondía respectivamente con 1 830 y 392 escuelas telesecundarias. En el caso de las secundarias comunitarias en los niveles de

concentración de becarios bajo, medio y alto los porcentajes rebasaron 70% de las escuelas: 78.8% (406 escuelas) de las escuelas de concentración media eran unitarias o bidocentes, seguido por las de concentración alta con 76.9%, que correspondía a 1 882 escuelas y con un porcentaje menor de escuelas secundarias comunitarias con una concentración baja 73.8% (141 escuelas). Ahora bien, en las escuelas secundarias para migrantes el porcentaje mayor se encontró en la concentración baja donde 80.8% (21 escuelas) de sus escuelas eran unitarias o bidocentes y sólo 20% (una escuela) de aquellas en donde había una alta concentración de becarios, es importante mencionar que estas escuelas para migrantes eran en total 31 (tabla 5.6).

## **Resultados educativos**

A partir del ciclo escolar 2014-2015, el INEE y la SEP desarrollaron el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) como parte de una nueva generación de evaluaciones de gran escala dirigidas a alumnos de los niveles y



tipos de educación obligatoria, el cual cuenta con dos modalidades denominadas: PLANEA-ELSEN o PLANEA Sistema referida a la evaluación del Sistema Educativo Nacional, que el INEE aplica; y PLANEA-ELCE o PLANEA Escuela referida a la evaluación de los Centros Escolares, a cargo de la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales. Estas pruebas sustituyeron a los ENLACE de la SEP y los EXCALE del INEE.

En este apartado se presenta información derivada de PLANEA Sistema 2015. En esta modalidad se evalúan un conjunto extenso de aprendizajes clave, considerados así porque permiten al educando el dominio de conocimientos y habilidades en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas, los cuales no cambian a pesar de las modificaciones que pudiera tener el currículo nacional<sup>63</sup> (INEE, 2015).

A partir del cuestionario de contexto anexo a la prueba se identificaron, sólo para su aplicación de 2015, a los alumnos becarios del Programa y con esta información se calculó el porcentaje de alumnos becarios y no becarios en cada nivel de logro alcanzado.

En el análisis se destacan a aquellos con los más bajos niveles de logro académico, ya que el Estado les ha fallado en el cumplimiento del Derecho Humano a una Educación Obligatoria de Calidad (DHEOC), con equidad, que se concreta con el máximo logro de los aprendizajes curriculares, los cuales debieran haber sido desarrollados asegurando a las poblaciones el acceso y permanencia en los servicios educativos, dotando a sus escuelas de los recursos materiales e infraestructura pertinentes, con profesores y directores preparados para desarrollar su labor, así como de planes de estudios adecuados a sus necesidades.

El objetivo de este apartado es tratar de responder la siguiente pregunta:

---

<sup>63</sup> Para conocer de manera más amplia y detallada las cuestiones técnicas de las pruebas y el desarrollo de las modalidades de PLANEA, se recomienda referirse al documento rector de la evaluación en <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>

- ¿En qué medida los alumnos becarios del Programa de educación primaria y secundaria alcanzan los aprendizajes clave pretendidos en el currículo nacional?

En el apartado interesa destacar principalmente el nivel I de logro educativo, llamado insuficiente, debido a que en éste se concentran los estudiantes que obtienen puntuaciones que representan carencias fundamentales en el manejo de los aprendizajes clave del currículo, mismas que dificultarán el aprendizaje futuro en los grados posteriores.

De manera general los datos muestran que entre los becarios del Programa se encuentran altas proporciones de estudiantes con logro insuficiente en primaria y secundaria, de modo que, aunque la beca les permitió mantenerse dentro del sistema educativo, no recibieron una atención integral que les permitiera el máximo logro de los aprendizajes esperados en el currículo, como lo mandata la Constitución.

### **Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria según nivel de logro educativo alcanzado en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEA-ELSEN (2015)**

Los hallazgos en la evaluación de PLANEA Sistema de 2015, mostraron que entre los becarios del Programa tanto de 6° de primaria como de 3° de secundaria, se encontraban los mayores porcentajes de estudiantes con un nivel de logro insuficiente en Lenguaje y comunicación y Matemáticas, siendo en todos los casos porcentajes estadísticamente diferentes de los no becarios. La mayor brecha se observa entre los estudiantes de 6° de primaria becarios y no becarios en Lenguaje y comunicación, la cual es de 14 puntos porcentuales, ya que el porcentaje de estudiantes con logro insuficiente fue de 60% entre los becarios y 46% entre los no becarios. Mientras que en Matemáticas la brecha fue de casi 9 puntos porcentuales, pues logro insuficiente tenían 67% de los becarios y 58.1% de los no becarios (tabla 6.1).

Ejemplos de lo que saben hacer o no los estudiantes que obtienen el nivel I de logro educativo, es decir, el insuficiente, para los que cursaban sexto de primaria, en Lenguaje y comunicación, son que no comprendían la información contenida en textos expositivos y literarios, aunque sí interpretaban textos que se apoyaban en gráficos con una función evidente y lograban seleccionar información sencilla de textos descriptivos. Mientras que, en Matemáticas, los estudiantes de sexto grado con logro insuficiente no eran capaces de resolver ni problemas aritméticos con números naturales (incluyen operaciones de suma, resta, multiplicación y división) ni problemas de aplicación de perímetros o áreas, pero sí solucionaban problemas que implicaban leer información en gráficas de barras.

En el caso de los alumnos de tercero de secundaria, la mayor brecha entre becarios y no becarios con logro insuficiente se observa también en Lenguaje y comunicación, donde alcanza poco más de 10 puntos porcentuales, ya que en esta condición están 36.6% de los becarios y 26.5% de los no becarios del Programa. En Matemáticas la brecha es menor, alcanza 5.5 puntos porcentuales al ir de 69.3% de los becarios a 63.8% de los no becarios con logro insuficiente (tabla 6.1).

Los alumnos de tercero de secundaria con logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación, aunque lograban identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica y la función y los recursos lingüísticos en anuncios publicitarios, así como comprender el tema de un ensayo, no lograban reconocer la trama y el conflicto en un cuento o interpretar el lenguaje figurado de un poema, ni organizar información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta, ni identificar el propósito, el tema, la opinión y las evidencias de textos argumentativos.

En Matemáticas, los alumnos de tercero de secundaria en el nivel I de logro, si bien resolvían problemas que implican estrategias de conteo básicas (visuales), o que suponen comparar o realizar cálculos con números naturales, no lograban resolver problemas con números decimales, algoritmos elaborados como la raíz cuadrada y el máximo común divisor o ecuaciones lineales sencillas, tampoco calculaban el volumen de cuerpos con caras planas, ni reconocían y expresaban relaciones de

proporcionalidad directa ni planteaban relaciones sencillas de proporcionalidad inversa.

La información también se presenta desagregada por tipo de servicio y aunque solo es confiable para mostrar el nivel de logro insuficiente, permite señalar las diferencias en los niveles de logro de los becarios del Programa dependiendo del tipo de escuela a la que asisten.

Se visibiliza para los resultados de 6° de primaria en PLANEA 2015, en Lenguaje y Comunicación que hay un mayor porcentaje de becarios en las escuelas indígenas con logro insuficiente (79.7%) y estadísticamente diferentes de las escuelas generales públicas. Lo mismo sucede en el caso de los no becarios ya que es también en las escuelas generales públicas donde hay un menor porcentaje de alumnos con nivel de logro insuficiente (49.0%). Resultados similares se encuentran tanto para becarios como para no becarios en Matemáticas, donde se observa nuevamente que las escuelas generales públicas son las que tienen menores porcentajes de alumnos en logro insuficiente (66.6% en los becarios y 61.4% para los no becarios) (tabla 6.2).

Respecto a los resultados en 3° de secundaria, se destaca que en Lenguaje y Comunicación el porcentaje de becarios del Programa y no becarios con logro insuficiente y que asisten a escuelas técnicas (35.2% y 27.5% respectivamente) es similar al resultado de las escuelas generales públicas (33.5% y 26.4%, sin diferencia estadística). En el caso de Matemáticas, para todos los tipos de escuela en la que asisten los becarios, el porcentaje de alumnos en nivel de logro insuficiente es estadísticamente diferente de las secundarias generales públicas. Se destaca además que es en las telesecundarias en donde el porcentaje de estudiantes en logro insuficiente es el más bajo de los resultados en todos los tipos de escuela con sólo 65.5%, menor incluso que los resultados obtenidos por los no becarios que asisten también a telesecundarias (67.6%) y como se describió en el apartado de ED (tabla 2.2), es en las escuelas telesecundarias en donde asiste el mayor número de becarios del Programa.

Como era de esperarse dadas las reglas de operación del Programa, y de diversos estudios que se citan en la parte introductoria de este informe, el programa ha incentivado la matriculación de los niños y jóvenes a la escuela, sin embargo, es necesario el desarrollo de un programa integral para que las escuelas coordinen acciones de discriminación positiva que impacten en la consecución del máximo logro de aprendizajes de los estudiantes becarios, pero también de los no becarios. Asimismo, se observa que las brechas en los niveles de aprendizaje son más apremiantes en escuelas indígenas, comunitarias y telesecundarias. No basta con que los niños asistan, se debe lograr que su tránsito por el Sistema Educativo sea en el ideal de una trayectoria regular y con el desarrollo de su mayor potencial.

## **Reflexiones finales**

México es un país sumamente diverso, tanto en términos lingüísticos y culturales, como en las condiciones sociales y económicas presentes a lo largo y ancho del territorio nacional. Por un lado, se sabe que 1 de cada 10 personas es indígena, mientras que 1 de cada 20 es hablante de lengua indígena (INEE-UNICEF, 2018). Por otro lado, la enorme desigualdad en el ingreso ha provocado que 2 de cada 5 mexicanos (43.6% equivalente a 53.4 millones de personas) viva en condición de pobreza (CONEVAL, 2018). Lo anterior es relevante debido a que tales condiciones se traducen en obstáculos para el ejercicio pleno del derecho humano a una educación obligatoria de calidad; además, paradójicamente la educación permitiría romper con el círculo vicioso de la pobreza. Por ello, el Estado mexicano se ha atribuido la tarea de reasignar recursos y reorganizar procesos para garantizar que niñas, niños y adolescentes accedan, transiten y permanezcan en la escuela, así como promover la adquisición de capacidades básicas para desatar su potencial educativo independientemente de su origen cultural, social y económico.

Una de las principales acciones del Estado mexicano para contrarrestar la pobreza, en las últimas dos décadas (1997-2017), ha sido transferir recursos a la población con esta condición de desventaja mediante el Programa. Este programa federal promueve la asistencia, el tránsito y la permanencia escolar, pues condiciona el otorgamiento de una beca monetaria a cambio de la escolarización de niñas, niños y adolescentes, además de cumplir con ciertas condiciones en el ámbito de la salud y la alimentación.

Estudios empíricos han destacado las bondades del Programa en el ámbito educativo: aumento en la matrícula de educación secundaria y media superior, disminución en el abandono escolar y en la tasa de reprobación y, aumento en el nivel de escolaridad de los beneficiarios. Incluso, existen estudios que han indagado sobre los resultados que obtienen las becarias y becarios en pruebas estandarizadas como ENLACE, no obstante, dichas pruebas no son del todo fiables.

Aunque se ha realizado un amplio número de evaluaciones al componente educativo del Programa, hasta la publicación de este informe no existía un sistema

de indicadores integrado que permitiera conocer y monitorear la calidad de los servicios que reciben los becarios de educación primaria, secundaria y media superior, los cuales sumaron 6.4 millones en el ciclo escolar 2016-2017. Los hallazgos aquí expuestos permiten dimensionar las desventajas socioeconómicas y escolares que experimentan las becarias y becarios, mismas que restringen su derecho a adquirir un mínimo de conocimientos básicos y desarrollar a plenitud su potencial. Asimismo, este sistema de indicadores puede ser un insumo valioso para el diseño de políticas públicas.

Las becarias y becarios del Programa residen, en gran medida, en las regiones con mayores desventajas sociales y económicas del país, caracterizadas por altos niveles de marginación y por una elevada presencia de población indígena; de hecho, una parte considerable de los becarios es hablante de lengua indígena o se autoadscribe como tal. En estas regiones, en general, el nivel de escolaridad de la población tiende a ser menor que en las zonas con mejores condiciones, lo mismo sucede con la asistencia a la educación secundaria y media superior y con los niveles de aprendizaje demostrados por los estudiantes en las evaluaciones realizadas por la SEP y el INEE.

Un factor que puede explicar dichos resultados es la ubicación geográfica y el ámbito de residencia de estos niños, niñas y adolescentes. Los becarios están expuestos a servicios educativos de menor calidad en comunidades rurales e indígenas, o en zonas marginadas de las áreas urbanas en todas las entidades del país. De manera que, la concentración de estudiantes con una beca del Programa es mayor en las primarias indígenas y comunitarias, en las telesecundarias y secundarias comunitarias y en los planteles de educación media superior de sostenimiento estatal. Estos servicios educativos, en general, disponen de menos recursos físicos y humanos para el aprendizaje, es decir, tienen menor disponibilidad de computadoras y acceso a internet, así como menor probabilidad de contar con una plantilla suficiente de docentes, lo que en muchas ocasiones se traduce en primarias multigrado y en secundarias unitarias o bidocentes.

Si bien es cierto que las becas del Programa han mejorado el acceso y la aprobación en los niveles de la educación obligatoria, los aprendizajes logrados por las y los becarios no han sido los mejores en la mayoría de los casos. De acuerdo con la prueba PLANEA-ELSEN, el porcentaje de becarias y becarios con un nivel de logro insuficiente es mayor al porcentaje de los no becarios. Esto no se traduce en una relación directa entre la condición de becario y un mal desempeño académico, más bien parece ser un reflejo del cumulo de desventajas que los envuelven.

Relacionado con el análisis de los aprendizajes, se han destacado las limitaciones de la prueba ENLACE—inflación de puntuaciones, falta de escalamiento vertical— para analizar los resultados de las becarias y becarios del Programa. Conociendo y controlando tales limitaciones es posible formular ejercicios para aprovechar la información que el instrumento generó de 2007 a 2014, de tal forma que sería posible hacer un seguimiento sobre los resultados de las y los becarios, que permanecieron en el sistema educativo y presentaron la prueba. Por otra parte, sería loable que las pruebas estandarizadas que se apliquen a futuro consideren en su diseño a los estudiantes beneficiarios del Programa, esto debido al peso relativo que tienen en la matrícula y porque el Programa ha constituido, y se espera que siga siendo, uno de los ejes principales en política social.

Los hallazgos presentados reflejan que las y los becarios del Programa son una subpoblación de niños, niñas y adolescentes en gran desventaja socioeconómica y escolar; además, una parte de ellos suma características que incrementan su vulnerabilidad tales como ser hablantes de lengua indígena o tener alguna discapacidad. En este sentido, contar con el sistema de indicadores educativos propuesto en este Panorama Educativo de las y los becarios del Programa permite monitorear los avances en materia educativa de esta subpoblación y compararlos con otras subpoblaciones para las cuales el INEE ha desarrollado un sistema similar, tales como la población indígena y afrodescendiente (cf. INEE-UNICEF, 2018) y la población en general (cf. INEE, 2018b).

Es imperativo seguir avanzando en la comprensión de los factores que pueden limitar o favorecer el derecho a la educación de la población más vulnerable. Los



hallazgos presentados reafirman la necesidad de continuar con una atención focalizada a niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad social y económica, para lo cual es pertinente actualizar y ampliar la información disponible sobre las políticas educativas implementadas, las características de la infraestructura escolar,<sup>64</sup> la gestión educativa y la asignación de recursos que benefician a esta población, para valorar el progreso en la dimensión de calidad en la educación bajo el principio de equidad.

Otro de los temas pendientes, es detectar si se ha avanzado con la meta de acabar con la transmisión intergeneracional de la pobreza. Dado que se observó que un factor de desventaja importante en el entorno de aprendizaje de las y los becarios del Programa es el nivel de escolaridad del jefe del hogar, utilizar los registros administrativos del Programa<sup>65</sup>, que recogen además de los datos escolares la información sobre las condiciones socioeconómicas y familiares, permitiría llevar a cabo estudios de movilidad social para conocer no solo si se ha superado la condición de pobreza entre dos generaciones familiares sino también el grado de avance en la movilidad que las hijas y los hijos han alcanzado con respecto a la posición social de sus padres.

Por otra parte, como se ha mencionado anteriormente, dado que la educación es un derecho social que ayuda al ejercicio de otros derechos y competencias a lo largo de la vida de las personas, el diseño y puesta en marcha de políticas públicas articuladas, elaboradas conjuntamente desde distintas áreas de la administración pública es una acción deseable para potenciar los beneficios que ha generado el Programa. Es de destacar la coordinación intersectorial con que ha funcionado el

---

<sup>64</sup> Durante el sexenio 2013-2018, las principales acciones federales para mejorar la infraestructura de las escuelas con mayores necesidades fueron el Programa de la Reforma Educativa (PRE) y el Programa Escuelas al Cien (PEC). Si bien es posible conocer el número y las escuelas que fueron beneficiadas por estos Programas, no se cuenta con información actualizada sobre las condiciones físicas de las mismas, es decir, no sabemos si las escuelas atendidas gozan ya de infraestructura física adecuada. Además, de acuerdo con la Auditoría Superior de la Federación (2018), una parte considerable de estos recursos se ejercieron en municipios con rezago social muy bajo.

<sup>65</sup> Información de tipo longitudinal que permite dar un seguimiento a los becarios durante el tiempo que se mantienen como beneficiarios e incluso posteriormente.

Programa e incluso sería recomendable una mayor participación y compromiso de las instituciones involucradas. En concreto, es necesario focalizar esfuerzos adicionales para mejorar la calidad de las escuelas con mayor presencia de becarias y becarios del Programa.

Finalmente, es preciso resaltar la pertinencia de contar con instituciones confiables y técnicamente sólidas, encargadas de dar fe de los resultados de esta y otras acciones gubernamentales implementadas en beneficio de quienes más lo requieren. Por lo que la asignación de esta tarea al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que es el organismo encargado de realizar las evaluaciones del Sistema Educativo Nacional, se adecua a la encomienda del INEE de generar información sistemática, integral, obligatoria y periódica que contribuya a la mejora de la calidad de la educación en el país.

## Referencias bibliográficas y fuentes de información

Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 361-389. Recuperado el 30 de noviembre de 2018 de: [www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n053/pdf/53002.pdf](http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n053/pdf/53002.pdf)

ACNUR. Agencia de la ONU para los Refugiados. (2018). ¿Cuáles son los derechos sociales y qué aplicación tienen? Recuperado el 27 de agosto de 2018, de <https://eacnur.org/blog/cuales-los-derechos-sociales-aplicacion-tienen/>

Acuerdo número 29/12/17 por el que se emiten la Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2018. *Diario Oficial de la Federación* (2017, 30 de diciembre). México. Recuperado el 8 de julio de 2018, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/286181/2017\\_12\\_30\\_MAT\\_sep8a11\\_C.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/286181/2017_12_30_MAT_sep8a11_C.pdf)

Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2019. *Diario Oficial de la Federación* (2019, 28 de febrero). México. Recuperado el 7 de marzo de 2019, de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551581&fecha=28/02/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551581&fecha=28/02/2019)

Aguilar, J. (2016). TIC y políticas de equidad en el nivel medio superior mexicano: una panorámica. *Innovación Educativa*. Instituto Politécnico Nacional, 16(72), 133-158. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/2016/72/n-72-a10.pdf>

Álvarez, J., V. García y H. A. Patrinos (2007), *Institutional Effects as Determinants of Learning Outcomes. Exploring State Variations in Mexico*, Policy Research Working Papers 4286. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado el 9 de julio de 2018, de <http://documents.worldbank.org/curated/en/143631468286250437/Institutional-effects-as-determinants-of-learning-outcomes-exploring-state-variations-in-Mexico>

Araujo, M. C. y Suárez, P. (2013). Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Evolución y Desafíos. Nota Técnica # IDB-TN-601, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 20 de julio de 2018, de <https://publications.iadb.org/handle/11319/6012>

ASF. Auditoría Superior de la Federación (2018). Programa Escuelas al CIEEN. Auditoría especial del gasto federalizado. México: autor. Recuperado de [https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2016ii/Documentos/Informes\\_Especiales/Informes\\_Especiales\\_05.pdf](https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2016ii/Documentos/Informes_Especiales/Informes_Especiales_05.pdf)

Backhoff, E. y Contreras, S. (2014). "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 63 (19), 1267-1283. Recuperado el 27 de noviembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016012>

Behrman, J., Parker, S., Todd, P. y Gandini, L. (2006). Los impactos de Oportunidades y la oferta de escuelas disponible en las comunidades rurales. En M. Hernández, B. Hernández, y J. Urquieta. (Eds). Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2006. México: INSP. Tomo I. Salud y Educación, 52-95.

Brown, G. (2012). Child Labor & Educational Disadvantage-Breaking the Link, Building Opportunity. United Nations. Recuperado el 6 de agosto de 2018, de [http://www.ungei.org/child\\_labor\\_and\\_education\\_US.pdf](http://www.ungei.org/child_labor_and_education_US.pdf)

CDI. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2015). Indicadores de la población indígena. México: autor. Recuperado el 06 de marzo de 2019, de <https://www.gob.mx/inpi/documentos/indicadores-de-la-poblacion-indigena>

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado el 6 de agosto de 2018, de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf)

Chetty, R., Hendren, N. y Katz, L., (2016). The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunity

Experiment. *American Economic Review*, 106(4), 855–902. Recuperado el 9 de julio de 2018, de [https://scholar.harvard.edu/files/lkatz/files/chk\\_aer\\_mto\\_0416.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/lkatz/files/chk_aer_mto_0416.pdf)

CISS. Conferencia Interamericana de Seguridad Social (2017). Fortalecimiento de las actividades de evaluación de PROSPERA 2017. Recuperado el 17 de agosto de 2018, de: <https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2017/CambiosContinuidadSectorEducacion.pdf>

CNDH. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos. México: autor. Recuperado el 31 de agosto de 2018, de <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/34-principios-universalidad.pdf>

CNPDHO. Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (2012). Causales de no ser becario: jóvenes pertenecientes a familias beneficiarias del Programa Oportunidades entre 12 y 21 años de edad. Recuperado el 20 de julio de 2018, de [https://evaluacion.Prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2012/CNPDHO\\_No\\_Becarios\\_Reporte\\_final\\_2012.pdf](https://evaluacion.Prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2012/CNPDHO_No_Becarios_Reporte_final_2012.pdf)

CONAPO. Consejo Nacional de Población (2016). Índice de Marginación por entidad federativa y municipio 2015. México: autor. Recuperado el 15 de octubre de 2018, de: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>

CONAPO (2017). La condición de ubicación geográfica de las localidades menores a 2 500 habitantes en México. México: autor. Recuperado el 15 de octubre de 2018, de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/la-condicion-de-ubicacion-geografica-de-las-localidades-menores-a-2-500-habitantes-en-mexico>

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (s./f.a). ¿Cómo se logró construir la medición de pobreza del Coneval? Recuperado de

[https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Como\\_logro\\_construir\\_la\\_medicion\\_de\\_Coneval%20\(1\).pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Como_logro_construir_la_medicion_de_Coneval%20(1).pdf)

CONEVAL (s./f.b). La medición multidimensional de la pobreza en México. La evaluación y la medición hacen un mejor gobierno. México. Recuperado el 24 de agosto de 2018, de [https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/FOLETO\\_MEDICION\\_MULTIDIMENSIONAL.pdf](https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/FOLETO_MEDICION_MULTIDIMENSIONAL.pdf)

CONEVAL (2014). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. México: autor. Recuperado el 28 de febrero de 2018, de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Metodologia.aspx>

CONEVAL (2015). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015, Valoración de la información de desempeño presentada por el programa. Recuperado el 20 de julio de 2018, de [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED\\_2014\\_2015/SEDESOL/S072\\_PROSPERA/S072\\_PROSPERA\\_IE.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEDESOL/S072_PROSPERA/S072_PROSPERA_IE.pdf)

CONEVAL (2017). Comunicado de prensa 09. CONEVAL informa la evolución de la pobreza 2010-2016. Recuperado el 31 de agosto de 2018, de <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-medicion-pobreza-2016.pdf>

CONEVAL (2018). Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2018. México: autor. Recuperado el 5 de marzo de 2019, de [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/IEPDS\\_2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/IEPDS_2018.pdf)

CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación (2018, 27 de agosto). México. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_270818.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf)

Cruz, C., De la Torre, R. y Velázquez, C. (2006). Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2001-2006. Informe compilatorio. México: autor. Recuperado el 06 de marzo de 2019, de <https://www.insp.mx/images/stories/Produccion/pdf/EVEXIMPO/oport06-tIV-compilatorio.pdf>.

De Hoyos, R., Espino, J. y García, V. (2012). Determinantes del logro escolar en México. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. El Trimestre Económico, vol. LXXIX (4), núm. 316, 783-811. Recuperado de <http://www.eltrimestreeconomico.com.mx/index.php/te/article/view/76/76>

Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002, 12 de noviembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 7 de marzo de 2019, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002)

Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional de PROSPERA Programa de Inclusión Social (2014, 5 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 3 de agosto de 2018, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5359088&fecha=05/09/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5359088&fecha=05/09/2014)

Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la facción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012, 9 de febrero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_201\\_09feb12.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf)

Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011, 10 de junio). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_194\\_10jun11.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_194_10jun11.pdf)

Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea la Coordinación Nacional del Programa de Educación, Salud y Alimentación como órgano desconcentrado de la Secretaría de Desarrollo Social, publicado el 8 de agosto de 1997 (2002, 6 de marzo). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 13 de septiembre de 2018, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=735026&fecha=06/03/2002](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=735026&fecha=06/03/2002)

Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013, 26 de febrero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 3 de agosto de 2018, de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion\\_dof\\_26\\_02\\_13.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf)

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia política-electoral (2014, 10 de febrero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 13 de septiembre de 2018, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5332025&fecha=10/02/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5332025&fecha=10/02/2014)

Decreto que declara reformados los artículos 3º. y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1993, 5 de marzo). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_124\\_05mar93.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_124_05mar93.pdf)

Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales (1934, 13 de diciembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_020\\_13dic34\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf)

García, V., Aquino, S. y Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (23), 24-44. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de



[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082016000200024](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200024)

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>

González, M. (2008). La vida después de Oportunidades: impacto del Programa a diez años de su creación. En Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo I. Efectos de Oportunidades en áreas rurales a diez años de intervención (pp. 125-198). México: SEDESOL.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. México: autor. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>

INEE (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (documento rector). México: autor. Recuperado el 31 de agosto de 2018, de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>

INEE (2016a). La Educación Obligatoria en México. Informe 2016. México: autor. Recuperado el 30 de agosto de 2018, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

INEE (2016b). Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor.

INEE (2017). Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor.

INEE (2018a). La educación obligatoria en México. Informe 2018. México: autor. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>

INEE (2018b). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor.

INEE (2018c). Planea. Resultados nacionales 2018. México: autor. Recuperado el 3 de diciembre de 2018, de [https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06\\_Rueda\\_de\\_prensa\\_27nov2018.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf)

INEE y UNICEF. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. México: autor.

LGDNNA. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, 4 de diciembre). México. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA\\_orig\\_04dic14.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdonna/LGDNNA_orig_04dic14.pdf)

LGDS. Ley General de Desarrollo Social (2018, 25 de junio). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 7 de marzo de 2019, de [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/NME/Documents/Ley\\_General\\_de\\_Developmento\\_Social.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/NME/Documents/Ley_General_de_Developmento_Social.pdf)

LGE. Ley General de Educación (2018, 19 de enero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza (2010, 16 de junio). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5146940&fecha=16/06/2010](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5146940&fecha=16/06/2010)

Lineamientos generales para la evaluación de los Programas Federales de la Administración Pública Federal (2007, 30 de marzo). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 13 de septiembre de 2018, de [https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/eval\\_mon/361.pdf](https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/eval_mon/361.pdf)

Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) (1999, 26 de febrero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 31 de agosto de 2018, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4944430&fecha=26/02/1999](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4944430&fecha=26/02/1999)

LINEE. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017, 27 de enero). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_instituto\\_nacional\\_evaluacion\\_educativa.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf)

Maldonado, C. (2013). México: la ley general de desarrollo social, 2003-2008. Santiago: CEPAL. Recuperado de: [https://dds.cepal.org/proteccionsocial/pacto-social/seminario/docs/Mexico-la%20ley%20general%20de%20desarrollo%20social\\_2003-2008.pdf](https://dds.cepal.org/proteccionsocial/pacto-social/seminario/docs/Mexico-la%20ley%20general%20de%20desarrollo%20social_2003-2008.pdf)

Mancera, C., Reyes, D., Serna, L. y Martínez, N. (2016). Estudio sobre la calidad de la oferta educativa de los beneficiarios de PROSPERA con base en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE). Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2016/prospera\\_cemabe.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2016/prospera_cemabe.pdf)

Mancera, C., Priede, A., y Serna, L. (2012). El desempeño de los becarios del Programa Oportunidades en la prueba ENLACE: cambios entre 2008 y 2011 en educación básica y media superior. México: autor. Recuperado el 06 de marzo de 2019, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2012/valora\\_desemp\\_becarios\\_prueba\\_enlace\\_vf.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2012/valora_desemp_becarios_prueba_enlace_vf.pdf).

Mancera, C., Serna, L. y Priede, A. (2008). Modalidad educativa y organización multigrado como factores asociados con las brechas de aprendizaje de los becarios del Programa Oportunidades (primaria y secundaria en 2007). En Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo III. El reto de la calidad de los servicios: resultados en educación (pp. 15-70). México: SEDESOL.

Mancera, C., Andrade, E., Barrios, M., Serna, L. y García, M. (2009). Evaluación Externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Estudio complementario sobre la calidad de los servicios educativos que ofrece el Programa

a su población beneficiaria rural. Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, Secretaría de Desarrollo Social. Recuperado el 20 de julio de 2018, de [https://evaluacion.Prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2009/2009\\_estudio\\_comp\\_calidad\\_servicios\\_educativos.pdf](https://evaluacion.Prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2009/2009_estudio_comp_calidad_servicios_educativos.pdf)

Martínez Rizo, F. (Coord.) (2015). Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación. México: INEE.

Mayer, Foulkes, D. y Serván Mori, E. (2009). Formación de la capacidad cognitiva en México: Impactos económicos y de políticas públicas. Estudios Económicos, número extraordinario, 83-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59724201004>

Moreno M., A. Héctor (2017). Determinantes de la movilidad educativa intergeneracional y políticas públicas para promoverla. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias-Fundación Espinosa Rugarcía. Recuperado de <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/07-Moreno-2017.pdf>

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: autor. Recuperado el 12 de julio de 2017, de <http://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>

OEI. (2016). Miradas Sobre la Educación en Iberoamérica 2016. Avance en las Metas Educativas 2021. Madrid: OEI.

OEI. (2017). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Informe 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. España: autor. Recuperado el 13 de agosto de 2018, de <https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>

ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución 217 A-III). Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

ONU (2017, 6 de julio). Resolución 71/313 de la Asamblea General “Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/71/313. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de <https://undocs.org/es/A/RES/71/313>

Orozco, M., Huerta, M. y Sotres, D. (1999). Resultados sobre la operación de ProgresA en el componente educativo. En Más oportunidades para las familias pobres. Evaluación de Resultados del Programa de Educación, Salud y Alimentación. Primeros Avances, 1999 (pp. 181-210). México: SEDESOL. Recuperado el 11 de marzo de 2019, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/1999/1999\\_libro\\_evaluacion.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/1999/1999_libro_evaluacion.pdf)

Parker, S. (2005). Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción, reprobación y abandono escolar. En M. Hernández y B. Hernández (Eds.), Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2003 (pp. 13-95). México: Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado el 11 de marzo de 2019, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2003/insp\\_ciesas\\_2003\\_evaluacion.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2003/insp_ciesas_2003_evaluacion.pdf)

Parker, S. y Scott, J. (2001). Evaluación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) a partir de: Indicadores de Seguimiento, Evaluación y Seguimiento 1998-2001. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Parker, S., Behrman, J. y Todd, P. (2005). Impacto de mediano plazo del Programa Oportunidades sobre la educación y el trabajo de jóvenes del medio rural que tenían de 9 a 15 años en 1997. En M. Hernández y B. Hernández (Eds.). Evaluación externa de impacto del Programa Oportunidades 2004. Tomo I. Educación (pp. 15-102). México: Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado el 11 de marzo de 2019, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2004/insp\\_ciesas\\_2004\\_tomo\\_i.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2004/insp_ciesas_2004_tomo_i.pdf)

Presidencia de la República (1995). Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Recuperado el 6 de agosto de 2018, de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>

Presidencia de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 3 de agosto de 2018, de [http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND\\_2013-2018.pdf](http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf)

PROSPERA. Programa de Inclusión Social (2016a). ¿Sabías que PROSPERA trabaja con una Perspectiva de Género? Recuperado el 31 de agosto de 2018, de <https://www.gob.mx/prospera/articulos/sabias-que-prospera-trabaja-con-una-perspectiva-de-genero?idiom=es>

PROSPERA. Programa de Inclusión Social (2016b). Conoce todo sobre Prospera. Recuperado el 6 de marzo de 2019, de <https://www.gob.mx/bienestar/es/articulos/conoce-todo-sobre-prospera>

Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2019 (2018, 28 de diciembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 7 de marzo de 2019, de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5547479&fecha=28/12/2018](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5547479&fecha=28/12/2018)

Reardon, S. (2015). School Segregation and Racial Academic Achievement Gaps (CEPA Working Paper No.15-12). Retrieved from Stanford Center for Education Policy Analysis. Recuperado el 9 de julio de 2018, de <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp15-12v201510.pdf>

Robles, H., Degante L. y Ángeles E. (2018). El derecho humano a una educación obligatoria de calidad en México y su equidad: elementos para un diagnóstico. Perfiles Educativos, XI (número especial). México: IISUE-UNAM. Recuperado el 8 de marzo de 2019, de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2018-e-98-141>

Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. Revista Mexicana de Historia de la Educación, II(3),

1-24. Recuperado el 24 de agosto de 2018, de [http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista3/RMHE3\\_1.pdf](http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista3/RMHE3_1.pdf)

Rosado-Castellano, M. F. y Cáceres-Muñoz, J. (2018). Inversión educativa y abandono escolar temprano. Análisis comparado entre Comunidades Autónomas. En De la Cruz Flores, G. (Coord.), Experiencias educativas en el aula infantil, primaria y secundaria. Eindhoven, NL: Adaya Press. Recuperado el 24 de octubre de 2018, de [https://www.academia.edu/37637069/\\_A\\_ESCRIBIR\\_BIEN.\\_JUEGO\\_EN\\_L%C3%8DNEA\\_PARA\\_DISPOSITIVOS\\_M%C3%93VILES.\\_FORMA\\_SOCIAL\\_Y\\_DIVERSIDAD\\_DE\\_MEJORAR\\_LA\\_ORTOGRAF%C3%8D](https://www.academia.edu/37637069/_A_ESCRIBIR_BIEN._JUEGO_EN_L%C3%8DNEA_PARA_DISPOSITIVOS_M%C3%93VILES._FORMA_SOCIAL_Y_DIVERSIDAD_DE_MEJORAR_LA_ORTOGRAF%C3%8D)

Rubalcava, L. (2015). Estrategia de seguimiento, monitoreo y evaluación de los componentes de inclusión productiva, laboral y financiera de PROSPERA Programa de Inclusión Social. Recuperado el 17 de agosto de 2018, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2015/CNP\\_Estrategia\\_seguimiento\\_evaluacion\\_2015.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2015/CNP_Estrategia_seguimiento_evaluacion_2015.pdf)

Sánchez, A. (2011). Efectos de Oportunidades en aspectos sociales y educación. Evaluación externa del programa Oportunidades 2010 en zonas urbanas (2002 – 2009). México: autor. Recuperado el 8 de marzo de 2019, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2010/2010\\_mp\\_aspectos\\_sociales\\_educ\\_urbano.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2010/2010_mp_aspectos_sociales_educ_urbano.pdf)

Sariego, L. (2008). Capítulo III. La vida después de Oportunidades: impacto del Programa a diez años de su creación. En De la Rocha, Mercedes, Evaluación externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo I. Efectos de Oportunidades en áreas rurales a diez años de intervención. México: Secretaría de Desarrollo Social, Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Recuperado el 20 de julio de 2018, de [https://evaluacion.Prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2008/2008\\_tomo\\_i\\_efectos\\_oportunidades.pdf](https://evaluacion.Prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2008/2008_tomo_i_efectos_oportunidades.pdf)

SEDESOL. Secretaría de Desarrollo Social (2013). Programa Sectorial de Desarrollo Social 2013-2018. Recuperado el 27 de agosto de 2018, de [http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Transparencia/DocumentosOficiales/Programa\\_Sectorial\\_Desarrollo\\_Social\\_2013\\_2018.pdf](http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Transparencia/DocumentosOficiales/Programa_Sectorial_Desarrollo_Social_2013_2018.pdf)

SEDESOL (2015, 30 de diciembre). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2016. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45627/ROP\\_2016\\_PROSPERA.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45627/ROP_2016_PROSPERA.pdf)

SEDESOL (2016, 29 de diciembre). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2017. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 20 de julio de 2018, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/177672/Reglas\\_de\\_Operacion\\_2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/177672/Reglas_de_Operacion_2017.pdf)

SEDESOL (2017, 29 de diciembre). Acuerdo por el que se emiten la Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2018. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 6 de marzo de 2019, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/285177/ROP\\_PROSPERA\\_2018\\_dof.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/285177/ROP_PROSPERA_2018_dof.pdf)

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: autor. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

SEP (2018). Beca Universal Benito Juárez garantiza derecho a la educación de 4.1 millones de jóvenes en nivel media superior. México: autor. Recuperado el 7 de marzo de 2019, de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-19-beca-universal->



benito-juarez-garantiza-derecho-a-la-educacion-de-4-1-millones-de-jovenes-en-nivel-media-superior?idiom=es

SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2018). Avance de indicadores (histórico). México: autor. Recuperado el 08 de marzo de 2019, de <https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/programas#datos>

SIODM. Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (s./f.). Recuperado el 31 de agosto de 2018, de <http://www.objetivosdedesarrollodelmilenio.org.mx/ODM.aspx>

Topor, D., Keane, S., Shelton, T., y Calkins, S., (2010). Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183-197. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10852352.2010.486297?scroll=top&needAccess=true>

Torres, A. (2016). Las tecnologías de la Información y Comunicación en México: su relación con el desempeño económico, el mercado laboral y la brecha digital. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Coahuila. México. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de [http://www.cise.uadec.mx/downloads/tesis/Doctorado2012-2016\\_TGAJ.PDF](http://www.cise.uadec.mx/downloads/tesis/Doctorado2012-2016_TGAJ.PDF)

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado el 6 de marzo de 2019, de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscled-2011-sp.pdf>

UNESCO-ECOSOC. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Consejo Económico y Social (mayo, 2011). Educación de calidad en la era digital. Una oportunidad para UNESCO en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-digital-Buenos-Aires.pdf>

UNICEF-UNESCO. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Nueva York: autor. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>

Yaschine, I. (2012). ¿Oportunidades? Movilidad social intergeneracional e impacto en México. Tesis de doctorado. México: El Colegio de México. Recuperado el 6 de marzo de 2019, de [https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/otrainfo/movilidad\\_social\\_intergeneracional\\_impacto.pdf](https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/otrainfo/movilidad_social_intergeneracional_impacto.pdf)

### **Fuentes de Información**

Conapo (2016). Índice de Marginación por Municipio 2015.

CNP. Coordinación Nacional de PROSPERA (2018a). Padrón de becarios PROSPERA del ciclo escolar 2016-2017.

CNP (2018b). Cuestionario Único de Información Socioeconómica de la Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares (CUISE-ENCASEH) de los becarios PROSPERA Programa de Inclusión Social del ciclo escolar 2016-2017.

CONEVAL (2017). Medición de la pobreza en México y en la Entidades Federativas 2016.

INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015.

INEGI (2017a). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016.

INEGI (2017b). Modelo Estadístico 2016 para la continuidad del MCS-ENIGH.

INEGI (2018). PIB y Cuentas Nacionales. México: autor.

PROSPERA (2018). Encuesta de Características Socioeconómicas de los Hogares.

SEP-DGPPyEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017). Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017).