



¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar?



Resultados de evaluaciones

EIC-EMS | Informe complementario

Condiciones de la oferta

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar?

Evaluación de la Implementación Curricular
en educación media superior (EIC EMS).

Informe complementario



Resultados
de evaluaciones

INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

México

¿QUÉ HACEN LOS PLANTELES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR? EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EIC EMS). INFORME COMPLEMENTARIO

Primera edición, 2019

Coordinación general

Raquel Ahuja Sánchez
Pamela Manzano Gutiérrez

Autores

Lourdes Margarita Aguilar Choza
Paola González Nájera
Diego Rodríguez Calderón de la Barca
Cinthya Elizabeth Casillas Bonilla
Pamela Manzano Gutiérrez

Agradecimiento especial a los miembros del Consejo Técnico Especializado de la Oferta Educativa por los comentarios recibidos.

D.R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

Corrección

Mariana Escalante

Diseño gráfico

Martha Alfaro Aguilar

Formación

Heidi Puon Sánchez

Fotografía

Juan Carlos Angulo

Impreso y hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2019). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS). Informe complementario*. México: autor.

Índice

Introducción	5
● Capítulo 1	
¿Cuáles son los referentes de la evaluación para la implementación curricular en educación media superior (EIC EMS) en cuanto al abandono escolar?	9
1.1 ¿Qué es el abandono escolar?	10
1.2 ¿Cuáles son algunas de las causas del abandono escolar?	13
1.3 ¿La incorporación al trabajo y la reprobación durante la formación académica son motivos para que los jóvenes abandonen sus estudios?	17
1.4 ¿En qué consiste el Movimiento contra el abandono escolar: <i>Yo no abandono</i> en la EMS?	20
● Capítulo 2	
¿Qué atención escolar se proporciona a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios?	25
2.1 ¿Cuáles son algunas acciones que se implementan en los planteles para apoyar a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios?	25
2.2 ¿Cuáles son algunas de las acciones del Movimiento contra el abandono escolar: <i>Yo no abandono</i> que se implementan en los planteles?	29
2.3 ¿Qué acciones emprenden los docentes con los estudiantes en riesgo de reprobación?	32
2.4 ¿Los estudiantes de EMS tienen un empleo?	39
2.5 ¿Cuáles son algunos apoyos que los docentes brindan a los estudiantes que trabajan?	44
● Capítulo 3	
¿Cuáles son las prácticas educativas y qué posibilidad tienen de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje?	55
3.1 ¿Qué tan involucrados se sienten los estudiantes en su propio aprendizaje?	55
3.2 Desde la perspectiva de los docentes, ¿cómo intervienen para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje?	58
3.3 Desde la perspectiva de los docentes, entre las distintas experiencias de trabajo colaborativo y de formación continua, ¿cuáles fortalecen su práctica para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje?	62
Consideraciones finales	75
Una revisión a la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: <i>Yo no abandono</i>	76
El apoyo a los estudiantes en riesgo de reprobación y que tienen un empleo	78
Las prácticas en el aula y el involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje	79
¿Qué asuntos quedan pendientes en el tema del abandono escolar?	80
Referencias	83
Siglas, acrónimos y abreviaturas	91



Introducción

Para contribuir con el derecho a la educación y con la calidad educativa en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como atribuciones legales evaluar la calidad, el desempeño y los resultados en los niveles de la educación obligatoria del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como diseñar y realizar mediciones que correspondan a los componentes, procesos y resultados del sistema. Como uno de éstos, se encuentra el de los contenidos y los métodos dan sentido a la labor educativa (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CPEUM, 2017; Ley General de Educación, LGE, 2013; Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013; LINEE, 2013).

Desde este contexto normativo, la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME), adscrita a la Dirección General para la Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE), considera que evaluar los contenidos y métodos en la educación significa dar cuenta del currículo como objeto de estudio, a partir de las dimensiones de su diseño, implementación e impacto.

Como parte de las Evaluaciones de la Oferta Educativa (EVOE),¹ que se realizan en el INEE sobre la calidad del currículo, dentro del ámbito de la educación obligatoria, para el año 2016 se llevó a cabo la Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS).²

La EIC EMS brindó datos sobre la implementación del Marco Curricular Común (MCC) en los planteles escolares de distintos tipos de servicio. Esta evaluación se enfocó en aquellos elementos que dieron cuenta de la puesta en práctica de lo que se prescribe en los documentos y materiales que articulan el diseño curricular; para ello consideró el punto de vista y las actividades de los principales actores educativos: directores, docentes y alumnos. Lo anterior

¹ El plan de la EVOE, llevado a cabo en la DGEOE, integra las diversas evaluaciones que cada año se diseñan focalizadas en un nivel educativo de la educación obligatoria.

² INEE (2018a). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*. México: autor.



sin dejar de reconocer las condiciones institucionales específicas que facilitan o dificultan la implementación de lo prescrito curricularmente.

El informe general de la EIC EMS presentó los resultados obtenidos en cuatro ámbitos: valoración de planes y programas de estudio; profesionalización de docentes y directivos para la implementación del MCC, y prácticas de aula, y acciones de gestión escolar.

Derivado de la evaluación aquí expuesta, este informe temático sobre lo que hacen los planteles de EMS contra el abandono escolar explora algunas acciones de gestión escolar, prácticas de aula y profesionalización de docentes, con el propósito de presentar algunas estrategias institucionales, escolares y de aula en las que se ven involucrados los actores educativos, a fin de poder identificar a los estudiantes en riesgo de abandono escolar y distinguir las acciones que se implementan para prevenir o enfrentar este problema característico de la EMS.

Lo anterior cobra relevancia en la medida en que se parte de reconocer que garantizar el derecho de los jóvenes a una educación de calidad con equidad implica, entre otros aspectos, que el sistema educativo ofrezca oportunidades para que quienes ingresen, permanezcan y egresen, alcancen los aprendizajes que éste propone mediante sus planteamientos curriculares –como el del MCC– y la interpretación que se hace de éstos durante su implementación.

En la EMS se han logrado avances importantes con respecto a la cobertura y, aunque no se ha logrado convenir la cifra que da cuenta de ésta y hay controversia al respecto, de acuerdo con el INEE (2017a, p. 243), en el ciclo escolar 2015-2016, que corresponde al levantamiento de información realizado en este nivel educativo, la tasa de cobertura neta fue de 59.5%. A la vez, el Instituto reporta que en ese mismo lapso, el abandono escolar en EMS fue de 15.5% (INEE, 2018b). Debe mencionarse, además, que, en el ciclo escolar 2016-2017 se matricularon 5 128 518 jóvenes en este nivel, y entre 600 y 700 mil abandonaron sus estudios, lo que representa entre 13 y 15% de éstos (INEE, 2019a). De acuerdo con las cifras de los últimos diez años, la tasa de abandono se ha mantenido constante.

Los datos anteriores dan cuenta de que todavía existe un porcentaje importante de abandono escolar, por lo que persiste una deuda mayor por parte del Estado en lo que toca a que los jóvenes que ingresen logren permanecer en la escuela y alcanzar los aprendizajes deseados.

El abandono escolar es un tema que se ha atendido en diferentes investigaciones e informes educativos en las últimas décadas, en éstas se expresa la existencia de varios factores que pretenden explicarlo, como los relacionados con aspectos económicos, sociales, familiares



o escolares. Asimismo, de forma integral se ha observado que dicho fenómeno es uno multicausal.

A partir de la identificación de sus posibles causas, se han generado en el sistema educativo diversas estrategias que buscan compensar las diferencias contextuales y educativas, para así resolver este problema: becas económicas, programas institucionales y otros escolares. De la misma forma, se han creado espacios de atención y nuevas figuras educativas en los planteles, cuya función es otorgar apoyo socioemocional y académico a los estudiantes, a fin de que éstos permanezcan en la escuela.

Partiendo del interés particular de este informe sobre el componente curricular, se pueden distinguir dos factores que influyen o contribuyen a que los estudiantes tengan mayor riesgo de abandonar la escuela: la reprobación y la incursión en el terreno laboral, mientras intentan continuar en el de sus estudios.

Además, desde la mirada del currículo, el foco de atención también se sitúa en la experiencia académica y en la dinámica escolar que se les ofrece a los jóvenes, a las cuales en cierta medida se les condiciona desde las prescripciones curriculares concretadas en su implementación. Por ello la necesidad de que el involucramiento de quienes estudian en su propio aprendizaje se considere desde el mismo proceso didáctico-pedagógico llevado a cabo en el aula y en la escuela; con el requerimiento de que éste sea pertinente y relevante, es decir, que se ofrezcan experiencias que permitan vincular lo que se aprende con intereses presentes y futuros, en una sociedad que precisa cada vez más de una formación integral para enfrentar los retos que demanda el mundo actual. En cambio, si las prácticas educativas no visibilizan a estos jóvenes, no les generan gusto y significado en lo que aprenden, independientemente de otros factores con injerencia en el abandono escolar, la escuela estará contribuyendo a que, cada vez más, el alumnado se aparte de ella.

De cara a los procesos constantes y vertiginosos sobre aspectos centrales del proceso educativo que transcurren en el SEN, los resultados expuestos en este informe dan la oportunidad de valorar las estrategias y acciones que las escuelas proponen, por lo que la información presentada aquí es un insumo importante para generar, revertir o continuar con ciertos procesos, de tal manera que tanto los planteles como las autoridades educativas tomen acciones al respecto, para compensar las desigualdades en el campo educativo y promover una educación de calidad con equidad.



El documento está organizado en tres capítulos:

En el primero se desarrolla el marco de referencia para la EIC EMS, que se derivó del derecho a la educación y, con base en ello, se buscó contestar las preguntas: ¿qué es el abandono escolar?, ¿cuáles son algunas de las causas del abandono escolar?, ¿la incorporación al trabajo y la reprobación durante la formación académica son motivos para que los jóvenes abandonen sus estudios?, ¿en qué consiste el Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono* en la EMS?

En el segundo se presentan los hallazgos de la EIC EMS en torno a la atención escolar que se proporciona a los estudiantes para evitar el abandono escolar; lo cual se apoyó en los cuestionamientos siguientes: ¿cuáles son algunas de las acciones que se implementan en los planteles para apoyar a los estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios?, ¿cuáles son algunas de las acciones del Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*, que se ponen en práctica en los planteles?, ¿qué acciones emprenden los docentes con los estudiantes en riesgo de reprobación?, ¿los estudiantes de EMS tienen un empleo?, ¿cuáles son algunos apoyos que brindan los docentes a los estudiantes que trabajan?

El tercer capítulo se refiere a las prácticas educativas que se realizan de manera cotidiana y la posibilidad que tienen de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, para desarrollar esta cuestión, se respondió lo que sigue: ¿qué tan involucrados se sienten los estudiantes en su propio aprendizaje?; desde la perspectiva de los docentes, entre las distintas experiencias de trabajo colaborativo y de formación continua, ¿cuáles fortalecen su práctica para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje?

Por último, se presentan algunas consideraciones finales que buscan detonar la reflexión al respecto de las decisiones y estrategias que se implementan para contribuir a que los jóvenes de EMS permanezcan en la escuela y logren los propósitos formativos del nivel.





CAPÍTULO 1.

¿CUÁLES SON LOS REFERENTES DE LA EVALUACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EIC EMS) EN CUANTO AL ABANDONO ESCOLAR?

Muchos países, México incluido, han modificado de manera sustancial la forma de concebir los derechos, por lo que han dejado de lado el hecho de considerar la educación como una garantía individual, para dar paso a reconocerla como un derecho humano. Este cambio supone considerarla como algo inherente a las personas y, por lo tanto, algo que debe respetarse y garantizarse, y no considerarse como un beneficio externo a los individuos, que otorgan los Estados (INEE, 2017).

La educación es un derecho vital, en tanto que aprender contribuye a una vida más plena (Muñoz, 2012, citado en INEE, 2014, p. 10), es uno de índole clave que permite el ejercicio del resto de los que competen a los seres humanos. Pensarla de esta manera, supone reconocer que es para todos, que busca combatir la inequidad, así como pretende la construcción de sociedades progresivamente menos desiguales, más justas, participativas y democráticas (INEE, 2014).

La educación escolar representa el acceso formal —sistemático y organizado— a la cultura (INEE, 2009, p. 16), y encierra el potencial de transformar realidades. Si la educación es ese derecho fundamental y la escuela tiene las posibilidades para que los individuos accedan a él, al Estado le corresponde que la:

[...] escuela realice su misión educadora promoviendo, en la medida de sus posibilidades, que todos sus alumnos logren aprendizajes pertinentes para su vida presente y futura, los cuales les permitan el máximo desarrollo de sus potencialidades a fin de convertirse en ciudadanos competentes capaces de desempeñarse de manera exitosa en los ámbitos personal, familiar, laboral y social. Dada la diversidad y desigualdad de la sociedad mexicana, el sistema educativo y cada escuela han de ofrecer, a quienes más lo necesitan, oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioeconómicas, culturales y educativas previas (INEE, 2009, p. 18).



Lo anterior abarca cuestiones que deben asegurarse en el currículo mismo, es decir, fundamentarse en lo que se considera pertinente para la preparación escolar, y en las formas en que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ocurrir.

En consecuencia, dar cuenta del derecho a la educación desde la implementación del currículo significa monitorear que en la escuela los procesos generados respondan a la accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad; cualidades presentes en el citado derecho (Tomasevski , 2004).

Durante las últimas décadas, México ha realizado esfuerzos considerables por asegurar el ingreso, la permanencia y el logro de los aprendizajes en los diferentes niveles de la educación obligatoria; sin embargo, aún falta solucionar muchos aspectos centrales referidos a actores, procesos y espacios escolares, que permitan dar cabal observancia a la facultad de educación, que por justicia corresponde.

Con respecto a la educación media superior (EMS), se ha buscado atender de manera más integral este nivel educativo con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, y con la declaración constitucional de su obligatoriedad en 2012; ambos planteamientos acompañados de una serie de estrategias y acciones para contribuir con el derecho a la educación, sustentadas en el reconocimiento de los sujetos y de las características internas y externas de las instituciones. Sin embargo, persisten problemas de calidad de la educación que limitan el pleno cumplimiento de este derecho. Una de estas dificultades es la del abandono escolar y algunas de sus posibles causas que se relacionan con factores como: las prácticas educativas que se implementan en los planteles, las normas escolares, la actividad laboral mientras se estudia y la reprobación, entre otras, generadas por la política educativa y en diferentes niveles de la estructura educativa que se concretan en los planteles.

1.1 ¿Qué es el abandono escolar?

El abandono escolar es un tema complejo desde su misma conceptualización. De modo que en la literatura se utilizan varias expresiones para referirse a dicha inasistencia a clases, temporal o permanente, por parte de los estudiantes. Diferentes autores, de acuerdo con su perspectiva y posicionamiento, emplean en sus trabajos vocablos como *desvinculación*, *salida*, *interrupción*, *desafiliación*, *deserción* o *abandono*, con un distinto nivel de profundidad.



Los múltiples términos son explicados por la forma en que los autores conciben el abandono escolar;³ desde miradas que lo explican como un hecho individual y, por lo tanto, cuestionan si es o no una decisión, o un acto voluntario; incluso lo detallan de esta forma aquellos que lo perciben como un hecho social, resultado de entretrejer diversos factores como los económicos, los personales o los escolares.

Algunos autores se concentran en las situaciones del individuo, frente a quienes señalan la responsabilidad del Estado de no ofrecer políticas educativas que contemplen las necesidades de los jóvenes para que permanezcan y concluyan la EMS. Por otra parte, existen quienes se centran en el aspecto del tiempo; por ejemplo, si el abandono es definitivo o temporal, o si éste ocurre durante el transcurso o finalización del periodo escolar.

Las distintas maneras de estudiar y de fijarse en el tema que nos atañe ahora contribuyen a comprender su complejidad. Sin embargo, actualmente las mayores críticas recaen en el uso de la palabra *deserción*, puesto que hablar así de este fenómeno centra el problema en el individuo, el cual se visualiza, precisamente, como un desertor, de modo que la responsabilidad del hecho recae por completo en quien lleva a cabo la acción (Fernández, 2010). Cabe apuntar que este mismo autor (2010) llama a utilizar el término *desafiliación*, concepto retomado desde la sociología y desarrollado por Castel (1995),⁴ porque tiene un marco más amplio que el de deserción, el cual, señala el autor: "nos parece objetable porque su connotación moral, marcial y penal terminan por ocultar el conjunto de factores individuales y, sobre todo, organizacionales que pueden conducir a la decisión de dejar de asistir a [la] organización educativa" (Fernández, 2009, p. 165). La desafiliación, de acuerdo con el autor, es el resultado de las decisiones de los jóvenes de no continuar su vida en las instituciones educativas.

De acuerdo con Miranda (2014), en la desafiliación los jóvenes no se identifican con la institución. Para este autor "la desafiliación educativa se refiere al proceso de desprendimiento o 'desenganche' entre los jóvenes y la cultura escolar. Aunque se expresa de manera contundente en el abandono o deserción [...]" (Miranda, 2014, p. 5).

³ A partir de este momento, se usará *abandono escolar*, término al que se adscribe este informe.

⁴ Como describe Arteaga, Castel propone el término de desafiliación en lugar de exclusión social. Para Castel el concepto de exclusión da cuenta de una inmovilidad, además de que pareciera que la sociedad está dividida en dos: incluidos y excluidos; para el autor existen matices en la desafiliación. "Cuando se habla de desafiliación se tiene como objetivo visualizar no tanto una ruptura sino un recorrido hacia una zona de vulnerabilidad" (Arteaga, 2008, p. 165).



Por otro lado, Blanco (2014) expresa que además de los pocos estudios sobre el tema, existe

[...] una conceptualización no del todo precisa, donde se suele utilizar términos como “deserción” o “abandono” para eventos de diferente tipo, que ocurren en distintos momentos del curso de vida, y que probablemente posean diversos significados para quienes los experimentan (Miranda, 2014, p. 39).

El autor propone el uso de la expresión *interrupción escolar*, entendida como “cualquier evento que suponga un corte en la continuidad de la trayectoria escolar” (Miranda, 2014, p. 39).

La interrupción, según lo anterior, puede ser una “inter-grado”, cuando el estudiante aprueba el grado y no se inscribe al siguiente; o “intra-grado” dentro de uno solo. Además, se describe la deserción “inter-nivel”, que sucede entre dos niveles educativos, y la que se da dentro de uno mismo, la “intra-nivel”. En cuestión de tiempo, las interrupciones pueden ser temporales (cuando el estudiante regresa) o definitivas “también conocidas como deserción” (Miranda, 2014, p. 39).

Otros autores centran la mirada en las acciones que realiza la escuela para “empujar” (*push out*) a los estudiantes a abandonar sus estudios. Estos análisis exploran los factores escolares y las prácticas que llevan a que los jóvenes no tengan el interés de continuar en la escuela. Asimismo, describen cómo la estructura de estas instituciones (por ejemplo, el tamaño del plantel o el número de estudiantes), la organización social y la académica (entre otras, del currículo) expulsan en mayor medida a los alumnos con características o condiciones de riesgo (Lee y Burkam, 2003).

Desde una mirada institucional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el *Glosario de términos de educación media superior*, define el *abandono escolar o baja del plantel* como “alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo” (2016, p. 2).

En el INEE (2017b) se hace referencia a que el abandono que se efectúa durante el transcurso del ciclo escolar se considera deserción intracurricular; y el que se concreta al finalizarlo, entre uno y otro periodo, haya reprobado o acreditado el alumno, se le da el nombre de la deserción intercurricular. La primera ocurre más que la segunda, pero ambas clases representan el abandono total.⁵

⁵ En este informe se hace referencia al abandono escolar sin hacer distinción entre deserción intercurricular y deserción intracurricular.



A partir de las diferentes posturas, en este documento se reconoce que el abandono es un fenómeno complejo, y que para poder entenderlo se tienen que contemplar diferentes factores, tanto individuales como sociales. Así pues, se entiende como el resultado de un proceso que sucede en algún momento de la trayectoria escolar de los estudiantes y se refiere al tiempo en que los jóvenes no continúan estudiando y cesa su actividad formativa en la escuela.

1.2 ¿Cuáles son algunas de las causas del abandono escolar?

Respecto a las causas o motivos del abandono, distintos autores han tratado de explicar por qué sucede, coincidiendo en que es un proceso multifactorial. En diversos estudios (Muñoz Izquierdo, *et al.*, 1979; Mier y Terán y Pederzini, 2010; Blanco, 2014; Weiss, 2015; entre otros), se ha revisado de qué forma múltiples factores contextuales y socioeconómicos (como son el tipo de estructura familiar, los ingresos y el lugar de residencia, entre otros) y algunos más del ámbito personal (como el embarazo) influyen en que los estudiantes abandonen su educación formal.

Como señala Weiss:

[...] casi todas las publicaciones y estudios que abordan las causas o factores que inciden en el abandono de la escuela reconocen que es un proceso *multifactorial, complejo, dinámico acumulativo*, que engloba e interrelaciona aspectos de diversos ámbitos y niveles: sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales (2015, p. 107).

De acuerdo con la revisión de la literatura especializada en este tema, las principales causas, partiendo de una perspectiva cuantitativa, se agrupan en tres dimensiones: económica o social, académica o escolar, y familiar o personal. Desde una perspectiva cualitativa, el mismo autor refiere: "se caracterizan recorridos o trayectorias escolares y de vida de los jóvenes inscritos en contextos biográficos, sociales e institucionales" (Weiss, 2015, p. 119), en donde se encuentran factores relacionados con la economía familiar; al mismo tiempo, habla de cuando los estudiantes no logran integrarse o no están interesados académicamente.

Por su parte, Blanco (2014) recupera y describe algunas teorías de las características del hogar, de las instituciones sociales y educativas; y también hace referencia al papel del empleo. Adicionalmente, lleva a cabo una comparación entre sexos y otra por origen socioeconómico, para poder determinar que las situaciones de interrupción se presentan en mayor medida en el estrato más bajo.



Dos trabajos que han contribuido con aportes al estudio del abandono en la EMS son los de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS)⁶ y los del Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS) junto con la SEP (2012); así como el del Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) en equipo con, nuevamente, la SEP (2015), para el estudio *Análisis del Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*.

El INEE, por su parte, destaca que:

[...] estos dos estudios generan un parteaguas en el análisis del abandono escolar, al reconocer la importancia de los factores escolares y su contribución en este problema. El peso de situaciones que se originan en el contexto escolar se reveló como equiparable a motivos ligados al ámbito socioeconómico (2017c, p. 29).

De acuerdo con estos dos estudios, entre las causas familiares y personales se encuentran el embarazo, los problemas o dificultades en el hogar, y que sea necesario conseguir un empleo. En relación con el género, las mujeres señalan el embarazo como una de las razones principales, mientras que los hombres apuntan a la necesidad de trabajar.

Respecto a las causas que tienen que ver con los procesos escolares, en los dos estudios se encuentran la reprobación, el disgusto por estudiar, el desinterés hacia lo académico, la lejanía del plantel, asistir a un turno no deseado y las dificultades para atender a los docentes. Los jóvenes ubicados en el grupo de mejores ingresos familiares señalaron como la segunda razón principal de abandono escolar que "Le dieron de baja por reprobación de materias" (SEP y COPEEMS, 2012, p. 30).

Székely (2015), a partir de la información de la ENDEMS, plantea las siguientes agrupaciones de causas de abandono: por motivos económicos, 36.4%; por aspectos escolares, 29.5%; por cuestiones personales, 23.1%, y por otras causas, 1.1%.

Al respecto, es relevante estudiar el tema poniendo atención en los factores escolares que visibilizan las condiciones del nivel medio superior. En relación con esto, el INEE señala:

⁶ Para mayor información sobre los motivos de abandono en estudiantes de la EMS, se puede revisar el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf



[...] si bien el abandono escolar es el reflejo de diversas causas, también resulta ser un síntoma del funcionamiento del sistema de EMS, es decir, es el resultado de los distintos problemas de coordinación y de segmentación institucional que se observan entre los distintos subsistemas que lo conforman, así como de los problemas observados en la formación docente, las interacciones pedagógicas en las clases, la tutoría académica, el currículum y la infraestructura y el equipamiento escolar, entre otros (2017c, p. 9).

En el sistema educativo mexicano, las leyes, normas y reglamentos, los cuales prescriben el tipo de interacciones pedagógicas y organizacionales para el funcionamiento de las escuelas, determinan en gran medida las posibilidades de que los estudiantes se identifiquen como parte de esa comunidad, desarrollen un sentido de pertenencia y establezcan tanto compromiso como disposición hacia el aprendizaje.

En otro estudio del INEE, (2019b), acerca de las principales tendencias u orientaciones de los reglamentos escolares vigentes en EMS y su significado de cara a la formación para la convivencia escolar,⁷ se analiza el significado de la violencia y su impacto en la calidad de la educación; cabe resaltar el siguiente tipo de violencia:

[La] violencia estructural y [la] violencia cultural [...] se concretan en la escuela en la llamada violencia institucional, la cual es responsable de ofrecer de forma inequitativa oportunidades distintas a los alumnos según su condición social, su origen étnico, su género, sus creencias religiosas, o debido a sus capacidades diferentes. A través de la forma de organizar las tareas, el currículum y la vida cotidiana escolar, la escuela margina o excluye –aún sin proponérselo– a algunos estudiantes, a la vez que beneficia a otros (violencia estructural) [...]. Sin embargo, lejos de reconocer la manera en cómo ciertas prácticas excluyen sistemáticamente a algunos alumnos, éstas se ven como “correctas o al menos como normales” (violencia cultural) [Galtung, 1990, p. 291]; es decir, se naturalizan (INEE, 2019b, p: 15).

El estudio da cuenta de los procesos que se privilegian en los reglamentos escolares, para lo cual establece las siguientes categorías orientadas a: el control y autocontrol de los comportamientos de los alumnos, el desarrollo de habilidades para enfrentar constructivamente los conflictos interpersonales y el desarrollo de comportamientos prosociales a partir de

⁷ Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. Estudio analítico-interpretativo a partir de 75 documentos normativos recolectados por el INEE durante la aplicación EVOE Media Superior 2016 en tres estados de la república: Baja California, Guanajuato y Quintana Roo, que representan el norte, el centro y el sur del país, así como dos reglamentos de alcance nacional correspondientes a dos tipos de servicio del nivel medio superior.



prácticas pedagógicas o escolares. Así se reconocen los enfoques predominantes en los reglamentos que se expresan en la siguiente tabla:

Tabla 1.1 Enfoques de los reglamentos escolares

Enfoques de los reglamentos	Descripción
1. Punitivo	Se caracteriza por establecer distintas sanciones a las faltas cometidas por los alumnos, las cuales son aplicadas por los docentes o directivos.
2. De autorregulación	Este enfoque promueve que, en un momento de conflicto, los alumnos sean invitados a reflexionar y a asumir compromisos para manejar su enojo, con vistas a controlar su comportamiento en función de las necesidades y acuerdos sociales vigentes.
3. Comunicativo	Enfatiza la toma de perspectiva, la empatía y el desarrollo de habilidades para lograr una comunicación asertiva. En este proceso un adulto guía a los alumnos a escucharse activamente, esto es, a parafrasear al otro, a expresar sentimientos y opiniones, y a entender el punto de vista del otro.
4. De mediación	Privilegia el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto, quienes son guiadas por una tercera persona neutral y aceptada por las partes para fungir como mediador. Los alumnos involucrados en el conflicto participan activamente proponiendo alternativas.
5. Restaurativo	Promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, identificar alternativas para la reparación del daño, y a facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y ejercido violencia.
6. De inclusión	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los alumnos, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase. Las orientaciones normativas están enfocadas a construir confianza, sentido de pertenencia, respeto a las opiniones, culturas, modos de vida distintos, creando comunidad.
7. De equidad	Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes. Las normas de clase centradas en la equidad se orientan a promover la cooperación entre compañeros, así como a una distribución solidaria de recursos materiales y humanos que equilibre las oportunidades para el logro académico de todo el alumnado.
8. De participación y manejo dialógico del conflicto	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen al nivel individual y colectivo. Se proponen normas que promueven la participación, la deliberación y la toma de acuerdos colectiva a través de asambleas de aula y escuela, discusiones sobre conflictos sociales, proyectos de apoyo comunitario.

Fuente: INEE, 2019b.

Los resultados de este estudio evidencian que desde la normatividad escolar se podría estar alentando a los estudiantes a abandonar la escuela, debido a que dentro de los hallazgos se observa que 6% de los reglamentos tienen un enfoque de castigo; 19% muestra una tendencia a sancionar, basada en el arbitrio de la autoridad; 35% presenta una inclinación punitiva con elementos de autorregulación, y 34%, una proclividad a la autorregulación (INEE, 2019b). Por otro lado, en el informe acerca de *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México* (INEE, 2019c), se corrobora lo identificado en el estudio de los reglamentos escolares; así, según el reporte de los estudiantes, a 51.5% de ellos le han impedido la entrada al plantel o a alguna clase por no llevar el uniforme completo o la vestimenta adecuada; a 20.8% le han negado

el acceso por no llevar la credencial vigente. Debido al corte o arreglo del cabello, 26% de los estudiantes también expresó que le han impedido la entrada. Incluso 22.8% afirmó que se le ha privado de presentar exámenes como medida disciplinaria o castigo por no pagar la cuota, por faltas de asistencia o por mal comportamiento. Asimismo, 46% reportó que le han impedido la entrada al salón de clases, laboratorios o talleres por no llevar los materiales para la sesión. Hay que mencionar, además, el resto de las sanciones que se comunicaron: a 42% le han bajado la calificación, por ejemplo, por echar relajo o llegar tarde; 43% refirió correctivos porque un compañero cometió una falta y el castigo se aplicó a todos (INEE, 2019c).

Las sanciones que se refieren a limitar la entrada al salón de clases o al plantel, las que suponen suspensiones de días o periodos escolares, así como las que significan el impedimento para presentar un examen, sin olvidarse de las que las que implican la baja de calificaciones en asignaturas por faltas disciplinarias, conllevan un daño directo al proceso formativo de los estudiantes, además de una desvinculación con sus pares. Ambas situaciones debilitan tanto la integración de los estudiantes con sus compañeros, como sus posibilidades de éxito académico. Se trata, como es posible advertir de acuerdo con las acciones impulsadas por los planteles, de un enfoque punitivo que puede derivar en un desinterés y eventual abandono de los estudios (INEE, 2019c). A partir de lo expuesto en este apartado, con el sustento de la Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS), centrarse en el objeto de este estudio implica reconocer cómo los planteamientos del Marco Curricular Común (MCC) se introducen e interpretan en la escuela y en el aula, poniendo atención en aspectos fundamentales como: la gestión escolar, las prácticas de aula y la profesionalización de los docentes para involucrar a los jóvenes en su propio aprendizaje; es decir, los apoyos, oportunidades y condiciones que la institución formativa brinda a los jóvenes, para que éstos logren los propósitos académicos y personales que den sentido a su permanencia en la escuela.

1.3 ¿La incorporación al trabajo y la reprobación durante la formación académica son motivos para que los jóvenes abandonen sus estudios?

Como se comentó anteriormente, el abandono escolar es multifactorial, sin embargo, la EIC EMS se enfocó en dos motivos que de alguna manera influyen en los procesos de aprendizaje y que contribuyen a que los jóvenes de la EMS desistan de estudiar: la incorporación al trabajo al mismo tiempo que asisten a la escuela y la reprobación de asignaturas o de algún periodo escolar.



De acuerdo con Cruz, Vargas, Hernández, Rodríguez, “a nivel nacional, 5% de los jóvenes entre 15 y 18 años con 9 a 11 años de escolaridad estudia y trabaja, 63.5% se dedica a estudiar, 14.4% trabaja y 17.2% no estudia ni trabaja” (2017, p. 583). Los autores resaltan que las mujeres tienden más a no trabajar que los hombres, dedicándose a estudiar más que ellos; es más recurrente que los hombres trabajen y estudien. Por otra parte, destacan que, a nivel nacional, 9 de cada 100 estudiantes de EMS del sexo masculino trabaja; mientras que 5 de cada 100 estudiantes del sexo femenino lo hace. Concluyendo que, al menos en su estudio, se muestra que la proporción de jóvenes de entre 15 y 18 años que estudian y trabajan, es baja: 4% de mujeres y 6% de hombres en edad de estudiar la EMS, y 5 y 9% de los estudiantes de EMS. Otro dato importante es que, en hogares monoparentales, aumenta el riesgo de hacer ambas actividades para apoyar a la economía familiar (Cruz, Vargas, Rodríguez, *et al.*, 2017).

Los jóvenes trabajan por causas personales y contextuales; como explican Hernández y Vargas:

[...] están aquellos [jóvenes] que se encuentran estudiando y por varios motivos deciden ingresar al mercado laboral, ya sea para adquirir experiencia, independencia, superarse personalmente u obtener un ingreso para el sustento de su familia o los estudios. Por otra, están los jóvenes que se encuentran trabajando y deciden reincorporarse al sistema educativo, ya sea para ascender en el trabajo, obtener mejores condiciones laborales, completar su EMS o tener mayor preparación (2016, p. 665).

Por otro lado, siguiendo los datos identificados en la ENDEMS, de un total de 13 014 jóvenes de 14 a 25 años entrevistados, 2 549 abandonaron sus estudios de EMS, lo que representa 15.4% de los entrevistados. Cabe decir que 35.7% de éstos abandonó la escuela por la falta de dinero en el hogar o porque tenía que trabajar; de tal manera que 30.2% de quienes lo hicieron reportaron tener un empleo en algún momento mientras estudiaban, y 22.3% se encontraba ya trabajando en la etapa del abandono (SEP y COPEEMS, 2012).

Además, la ENDEMS también encontró que la reprobación era un factor frecuente entre los estudiantes que abandonan la escuela, incluso este hecho es el motivo principal para darlos de baja de la institución, al tiempo que, por lo general, los estudiantes que abandonan la escuela cuentan con un promedio inferior al de sus compañeros (SEP y COPEEMS, 2012, p. 66).

Lo anterior permite considerar a su vez qué tanto incide en el abandono de los estudiantes la normatividad escolar al respecto de la reprobación, especialmente cuando los planteles tienen normas que les impiden la reinscripción por un número determinado de materias reprobadas. Por ejemplo, de acuerdo con el Reglamento General de Control Escolar para



el Bachillerato Tecnológico, ciclo escolar 2014-2015, que compete a la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), el alumno no puede inscribirse si no acreditó dos módulos;⁸ una asignatura y dos módulos, o dos asignaturas y un módulo, esto es, tres espacios curriculares (SEP, 2014b).

En el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, 2016), los estudiantes no pueden adeudar más de tres módulos por haberlos reprobado, al momento de solicitar su reinscripción, considerando tanto el último semestre cursado como los anteriores a éste.

Para los bachilleratos estatales, especialmente el Colegio de Bachilleres del Estado de México (CoBAEM), sucede algo similar con su Reglamento de Alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de México (2016): los alumnos que adeuden cuatro unidades de aprendizaje curricular del semestre anterior, causarán baja temporal y deberán recusarlas en el semestre escolar respectivo.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria del Estado de México, de acuerdo con el Reglamento de la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México (2005), los estudiantes con más de dos asignaturas no aprobadas al término del primer semestre, no podrán reinscribirse al segundo. Únicamente tendrán la posibilidad de cursar hasta dos veces cada una de las materias contenidas en el plan de estudios; de lo contrario, el alumno se dará de baja del plantel respectivo y, al concluir las evaluaciones de la segunda vuelta, perderá su condición de estudiante de la Universidad.

Por último, en relación con las instituciones particulares de EMS incorporadas a la SEP, cada plantel podrá establecer en su reglamentación interna sus propios criterios o requisitos de reinscripción, en tanto se cumpla con la obligación de enviar a la autoridad educativa la información correspondiente para registro oficial de la reinscripción, prevista en el acuerdo secretarial 450 y en las presentes normas (SEP, 2012, p. 14).

En general, existe cierta coincidencia entre las instituciones que imparten EMS respecto a la normatividad en torno al número de materias a las que se tiene derecho a reprobar, las cuales en promedio suelen ser tres, ya que, superando este número, los estudiantes se hacen acreedores a determinadas sanciones e incluso a ser dados de baja hasta no normalizar su situación académica.

⁸ Los módulos son espacios curriculares que competen a la formación tecnológica, es decir, que preparan en carreras técnicas del nivel medio superior.



1.4 ¿En qué consiste el Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono en la EMS?*

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) emprendió para el ciclo escolar 2013-2014, en coordinación con los gobiernos de las distintas entidades federativas, el Movimiento contra el Abandono Escolar: *Yo no abandono*,⁹ estrategia que tiene como objetivo integrar las acciones de la escuela, la familia y el estudiante, con el propósito de prevenir las causas de abandono, mantener un estado de alerta respecto a los jóvenes en riesgo de abandono y reaccionar a los indicadores de peligro (SEP, 2015a). Este movimiento comprende diferentes acciones institucionales que se han venido aplicando en diferentes momentos y que actualmente están presentes en la EMS.

La política federal de atención al abandono escolar se agrupa en tres tipos de apoyos: a) económicos; b) de desarrollo socioemocional de los estudiantes, en especial desde el Programa Construye-T, y c) los integrales, orientados a la eficiencia terminal y a disminuir el abandono y reprobación, y que además se concentran en los programas de acompañamiento integral para jóvenes de la EMS (SEMS, 2017d), como el Programa *Sígueme, caminemos juntos* (SEP, 2011; SEP y SEMS, 2011). De este último se retomaron los componentes que siguen para la implementación de la estrategia *Yo no abandono*, los cuales continúan vigentes:

- a) El *Sistema de Alerta Temprana (SIAT)*. Herramienta digital mediante la que se registran las inasistencias y calificaciones de los estudiantes, para detectar a aquellos que están en riesgo de abandonar sus estudios (SEMS, 2017b).
- b) El *Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA)*. Consiste en un acompañamiento académico para los estudiantes, desde que ingresan hasta que concluyen el nivel medio superior. Lo desempeña un profesor que asume el papel de *tutor grupal*, quien se enfoca en proporcionar a los jóvenes una serie de ajustes metodológicos en función de sus necesidades académicas específicas. En este acompañamiento están presentes las tutorías de docentes a estudiantes y entre estudiantes (SEP-SEMS, 2014a).
- c) El *Programa de Orientación Vocacional (POV)*. Surge del Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

⁹ En 2014, un año después de la implementación del movimiento, quedaron establecidas las bases o los lineamientos desde los cuales se impulsaría esta estrategia y que cuentan con las siguientes características: 1. Son un paquete de propuestas de acción para el plantel; 2. No son prescriptivas; 3. Impulsan la autonomía de gestión escolar; 4. Se fundamentan en el liderazgo del director del plantel; 5. Se promueven mediante la presencia de las autoridades educativas en contacto directo con los directores de plantel; 6. Cada plantel recibe una "Caja de Herramientas" (Manuales *Yo No Abandono*); 7. Se refuerzan por medio de encuentros sistemáticos y comunicación con los directores de plantel; 8. No exigen reportes frecuentes (SEMS, 2017a).



Dentro de la escuela, son los directores o subdirectores los encargados de realizar actividades de organización, planeación y operación del POV, así como designar al orientador vocacional del plantel, habilitar un espacio físico y a su vez fomentar la formación y actualización quien haya sido nombrado orientador.

- d) *Programa Construye-T*¹⁰ (SEP, 2018). Apoyo a las y los jóvenes de nivel medio superior para el desarrollo de su proyecto de vida y la prevención de riesgos. Diseñado y puesto en práctica en 2008 por la SEMS y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), enfocado en la protección, inclusión, participación y reconocimiento a los derechos de las y los estudiantes. Se orienta a la prevención de situaciones de riesgo, como son: embarazo adolescente, abandono escolar, drogadicción y violencia.

El Programa actualmente tiene como propósito contribuir a mejorar ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales (HSE).¹¹ Cabe señalar que en el ciclo escolar 2017- 2018, Construye-T se modificó con base en el modelo educativo 2016 y focalizó seis habilidades socioemocionales que forman parte del currículo obligatorio de la EMS. Los planes de estudio de referencia para el componente básico del MCC, que se desprenden del modelo educativo, incluyen un ámbito denominado “las habilidades socioemocionales (HSE) y proyecto de vida”. Otro de los aspectos que caracterizan a este programa es la obligatoriedad de impartir actividades de HSE; en este sentido, los docentes deberán impartir una vez a la semana alguna lección de HSE. De acuerdo con la política educativa, recibirán capacitación en línea los tutores del Programa Construye-T, el director y todos los docentes (SEP y PNUD, 2017).

- e) *El Programa Nacional de Becas de Educación Media Superior*.¹² Tiene como objetivo que los estudiantes de la EMS concluyan sus estudios, las becas son apoyos económicos que buscan promover precisamente dicho propósito; existen diferentes modalidades de acuerdo a sus necesidades, y existen las que están vinculadas con otros programas académicos. Algunas de ellas son: beca Contra el abandono, beca en Prepa

¹⁰ Para profundizar en los antecedentes sobre el programa Construye T, revisar el documento Sistematización del Programa Construye-T, La cooperación de UNICEF (2014a) en temas de participación adolescente en educación media superior, disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_SistematizacionConstruyeT.pdf. Así como en el texto: Programa Construye T en escuelas de nivel medio superior, para el desarrollo de proyectos de vida y prevención de riesgos en adolescentes (UNICEF, 2014b). También hay información disponible en la página de la SEP (2015b): <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598> y en el portal Construye T recientemente creado por la SEP y PNUD (2018): <http://www.construye-t.org.mx>

¹¹ Las HSE que promueve este programa son herramientas que contribuyen a que la personas entiendan y manejen sus emociones; establezcan y alcancen sus metas positivas, sientan y muestren empatía hacia los demás, para que, al mismo tiempo que establecen y mantienen relaciones positivas, tomen decisiones responsables. (SEP y PNUD, 2017)

¹² Este Programa está a cargo de la Coordinación de Becas de Educación Media Superior, cuya función es apoyar con becas a estudiantes, docentes y directores para su formación personal y superación académica. Además de las becas arriba mencionadas, existen otras para poblaciones específicas como las destinadas a hijos de militares o a hijos de policías federales, y varias más. Para profundizar al respecto, se puede consultar: <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx>.



en Línea, beca Capacítate, beca de Servicio Social, beca para Prácticas Profesionales, beca para Emprendedores y beca Formación Dual (SEMS, 2017c).

Además de los programas antes descritos, el Movimiento contra el Abandono Escolar: *Yo no abandono* promueve una serie de acciones dentro de las escuelas, por medio del material "Caja de Herramientas",¹³ que incluye 12 Manuales "Yo No Abandono" (SEMS, 2015).

De estos manuales, cabe destacar los que introducen algunas acciones para poner en práctica, las cuales tienen relación con los resultados que se presentarán más adelante:

- 1) *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la EMS.* En este documento se explica quiénes son los estudiantes en riesgo, la manera en cómo la comunidad educativa puede apoyarlos, y se ofrece una guía para promover la convivencia en el aula y la escuela.
- 5) *Manual para acompañar las decisiones de los estudiantes en los planteles de EMS.* Presenta algunas estrategias para que los planteles ofrezcan mecanismos y espacios orientados a la toma de decisiones en sus vidas. Se proponen talleres vivenciales y acciones diarias, como la Campaña de decisiones responsables y acciones en el salón de clases. Estas últimas apuntan a la posibilidad de que los docentes se organicen para que los estudiantes tomen decisiones en algunos aspectos sobre su evaluación, por ejemplo, que los alumnos puedan elegir qué prueba presentan cada día en el periodo de exámenes, también la posibilidad de que en determinadas asignaturas se hagan exámenes flexibles, donde los estudiantes puedan elegir las preguntas o los reactivos que prefieran; otra propuesta es que al inicio del ciclo escolar entre todos definan cómo quieren que se evalúe determinado porcentaje de su calificación, etcétera.
- 8) *Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en los planteles de EMS.* El material tiene como finalidad propiciar la comunicación entre la escuela y las familias de los estudiantes.
- 9) *Manual para ser mejor tutor en la EMS.* En él se explica la importancia de la tutoría como herramienta para evitar el abandono, las características del tutor, qué es la tutoría académica, las cinco áreas de intervención, además de que establece cuáles son las diferencias entre tutoría, asesoría y orientación.

¹³ La "Caja de Herramientas" incluye los siguientes manuales, todos contra el abandono escolar en la EMS: 1) Para prevenir los riesgos del abandono escolar; 2) Para recibir a los nuevos estudiantes en los planteles; 3) Para impulsar mejores hábitos de estudio en los planteles; 4) Para implementar la tutoría entre pares (alumno-alumno); 5) Para acompañar las decisiones de los estudiantes en los planteles; 6) Para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida; 7) Para apoyar la orientación educativa en los planteles; 8) Para incentivar el diálogo con los padres de familia en los planteles; 9) Para ser un mejor tutor en los planteles; 10) De redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar en los planteles; 11) Para el desarrollo de habilidades socioemocionales, y 12) Del proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar en. Recuperado el 5 de junio de 2018 de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>.

- 11) *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en planteles de EMS.* Explica qué son las HSE, por qué son importantes en la EMS, cuáles son las habilidades que más necesitan los jóvenes (cognitivas, técnicas, y socioemocionales), y por qué serán relevantes cuando ingresen al mercado laboral.
- 12) *Manual del proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar en planteles de EMS.* Ofrece una guía para llevar a cabo diferentes sesiones en donde se vaya definiendo un proceso de planeación participativa que conste de un diagnóstico, la elaboración de un programa y del seguimiento contra el abandono escolar.

De manera general, el Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono* propone que cada plantel de EMS haga uso de estos materiales y de sus orientaciones para atender la problemática que se expone sobre el tema, de acuerdo con las características de la población escolar y de su contexto. Como se puede notar en varios de los apoyos que se concretan en estrategias o programas, se advierte que la responsabilidad y el peso para revertir este conjunto de dificultades se encuentra en el estudiante, esto se observa incluso en el título *Yo no abandono*, es decir, dichas estrategias pierden de vista que los planteles, por medio de mecanismos diversos, pueden estar orillando a los estudiantes a abandonar sus estudios. Como se mencionó, se trata de que la escuela se sitúe en una concepción distinta de este contratiempo y reconozca las acciones con las que puede favorecer la permanencia de los estudiantes, así como las que representan barreras para ello. En los siguientes capítulos se muestran los resultados al respecto de dichas acciones.



CAPÍTULO 2.

¿QUÉ ATENCIÓN ESCOLAR SE PROPORCIONA A LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE ABANDONAR SUS ESTUDIOS?

A continuación, se presentan los resultados de la Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS), que se refieren a la atención escolar que se proporciona a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios. Los datos provienen principalmente de dos de los ámbitos explorados: las acciones de gestión escolar y las prácticas de aula. La información la proporcionaron los estudiantes y los docentes de segundo grado,¹⁴ así como los directivos.

2.1 ¿Cuáles son algunas acciones que se implementan en los planteles para apoyar a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios?

El abandono escolar en la educación media superior (EMS) requiere de la intervención e interacción de diferentes instancias educativas, ello implica que las autoridades educativas generen propuestas de intervención en los ámbitos político, económico y social que impacten en la vida de los jóvenes, así como estrategias educativas acordes con los desafíos escolares derivados del contexto; por su parte, los planteles deben reconocer sus características contextuales, las capacidades instaladas de docentes y directivos, y las acciones que se implementan para enfrentar la situación de abandono en cada plantel.

Para afrontar algunos factores del abandono escolar se realizan acciones desde la escuela, en la EIC EMS se preguntó a los directores sobre algunas de las acciones que han instaurado en los planteles para apoyar a los estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios, considerando las siguientes: a) dar seguimiento a sus calificaciones; b) convocar a sus padres para buscar alternativas de apoyo; c) explorar las causas del posible abandono (por ejemplo, dificultades económicas o familiares); d) otorgar o gestionar estímulos académicos para que permanezcan en el plantel; e) ofrecer actividades específicas de acompañamiento,

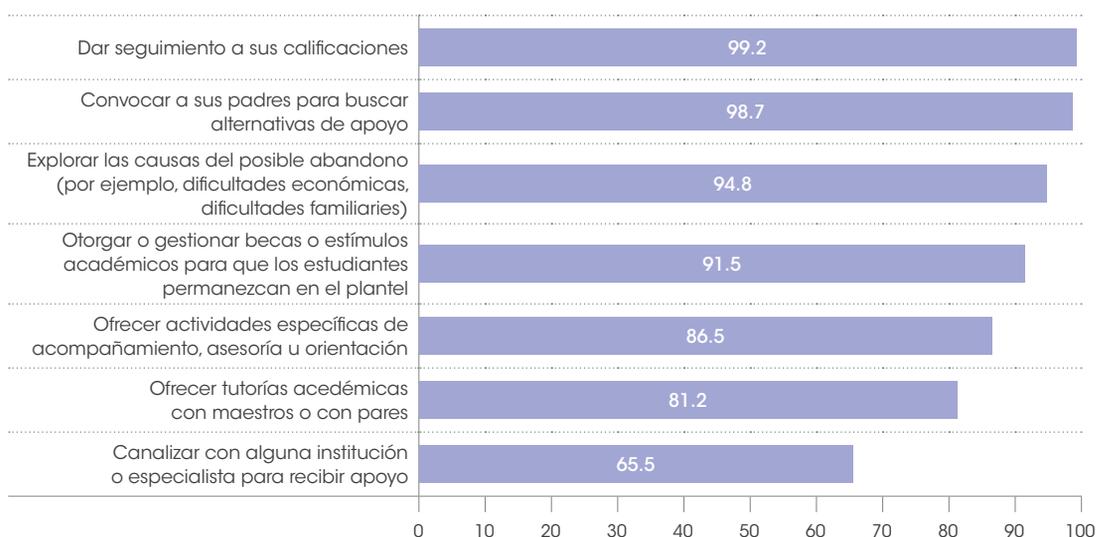
¹⁴ Los docentes que respondieron el instrumento de la Evaluación de la Implementación Curricular de educación media superior (EIC EMS) no necesariamente tenían en sus grupos a los estudiantes que también participaron en la evaluación.



asesoría u orientación; f) ofrecer actividades académicas con maestros o con pares, y g) canalizar con alguna institución o especialista para recibir apoyo.

Como se observa en la gráfica 2.1, a nivel nacional todas las acciones para apoyar a los estudiantes en riesgo de abandono tienen una alta presencia, particularmente las cuatro primeras citadas en el párrafo anterior, ya que más de 90% de los planteles las refieren. Respecto a las tres acciones menos referidas, en primer lugar, se encuentra “canalizar con alguna institución o especialista para recibir apoyo”, mencionada por 65.5% de los planteles, quienes tienen vínculos con espacios extraescolares especializados. En segundo lugar, “ofrecer tutorías académicas con maestros o con pares”, mencionada por 81.2% de los planteles y finalmente, “ofrecer actividades específicas de acompañamiento, asesoría u orientación” en donde 86.5% de los planteles refirieron hacerlo.

Gráfica 2.1 Porcentaje de planteles donde se implementan acciones para apoyar a los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios: nacional



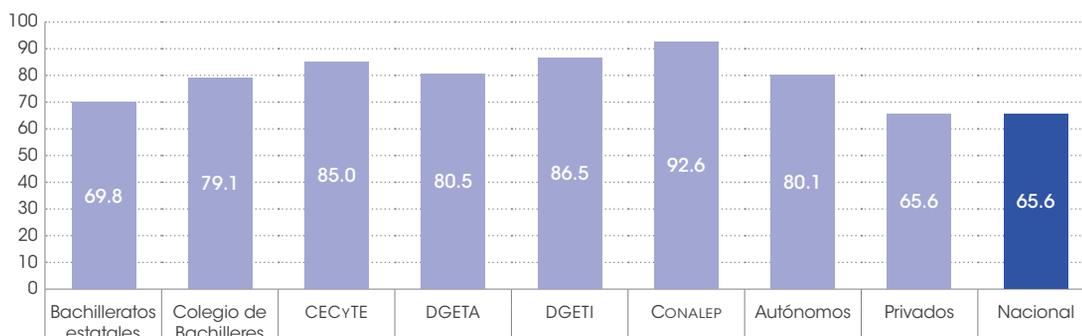
Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los tipos de plantel, se presenta la misma tendencia en la implementación de las acciones; sin embargo, los de tipo autónomo y los privados son los que refieren menor presencia en la mayoría de las acciones.

Los tipos de plantel que menos refirieron haber canalizado a los estudiantes con alguna institución o especialista para que recibieran apoyo, como se muestra en la gráfica 2.2, fueron los privados, con 65.6%, y los bachilleratos estatales, con 69.8%.



Gráfica 2.2 Porcentaje de planteles donde se canaliza a los estudiantes con alguna institución o especialista para recibir apoyo: nacional y por tipo de plantel



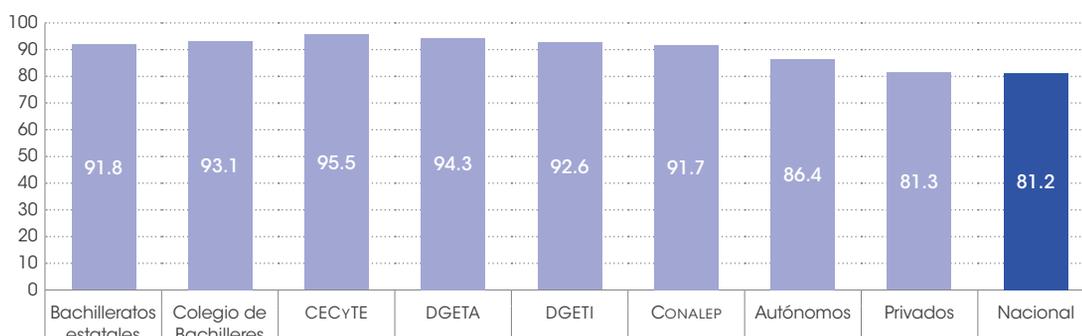
Nota: el dato nacional es menor que los de los tipos de plantel, debido a que el dominio de "otro tipo de plantel" resultó con los porcentajes más bajos en el indicador presentado. Esta clasificación aglomera la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), los Telebachilleratos comunitarios y los Telebachilleratos estatales, así como otros tipos de plantel que no son dominios de estudio en esta ocasión, pero que es necesario evaluar para poder dar resultados a nivel nacional.

* Los dominios de interés en la EIC son los siguientes ocho subsistemas: autónomos, bachilleratos estatales y privados, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), Colegio de Bachilleres (CoBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). En la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), los dominios de interés son los mismos ocho subsistemas de la EIC, además de los tres dominios referidos a los tipos de plantel que atienden sobre todo poblaciones dispersas o rurales: Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), telebachilleratos comunitarios (TBC) y estatales (TBE). Además, con el objetivo de conseguir resultados representativos a nivel nacional, se definió un dominio de otros, que en la ECEA aglomera al resto de los subsistemas sin representación en la evaluación, mientras que en la EIC aglomera tanto a los dominios de atención rural como a los tipos de plantel restantes.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la gráfica 2.3, en lo que toca a ofrecer tutorías académicas con maestros o con pares, a nivel nacional, los planteles que encabezaron estas acciones fueron los del CECyTE y los de la DGETA, con 95.5 y 94.3% respectivamente, siendo los planteles privados y autónomos, con 81.3 y 86.4%, los que se ubicaron en último lugar respecto al ofrecimiento de dicha actividad.

Gráfica 2.3 Porcentaje de planteles donde se ofrecen tutorías académicas con maestros o pares: nacional y por tipo de plantel



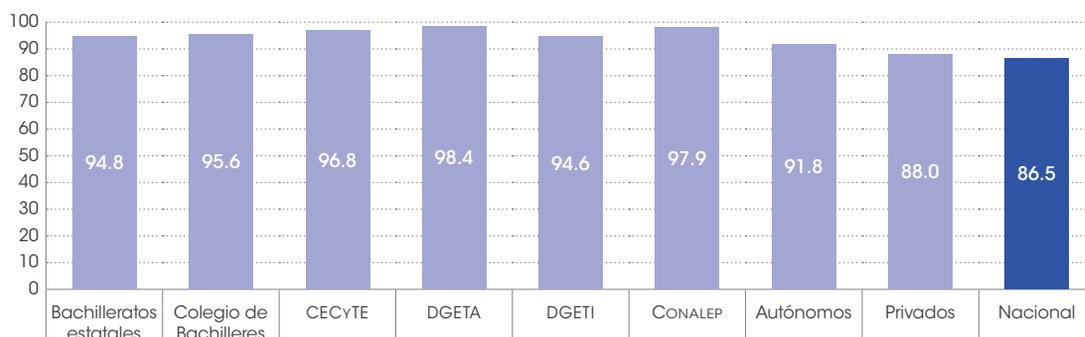
Nota: el dato nacional es menor que los datos de los tipos de plantel, debido a que el dominio de "otro tipo de plantel" resultó con los porcentajes más bajos en el indicador presentado. Esta clasificación aglomera la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), los Telebachilleratos comunitarios y los Telebachilleratos estatales, así como otros tipos de plantel que no son dominios de estudio de esta evaluación, pero que es necesario evaluar para poder dar resultados a nivel nacional.

Fuente: elaboración propia.



Con respecto al porcentaje de planteles donde se han ofrecido actividades específicas de acompañamiento, asesoría u orientación, como se expone en la gráfica 2.4, a nivel nacional en casi todos planteles se llevaron a cabo, superando 90% en cada uno, con excepción de 88% de los privados.

Gráfica 2.4 Porcentaje de planteles donde se ofrecen actividades específicas de acompañamiento, asesoría u orientación: nacional y por tipo de plantel



Nota: el dato nacional es menor que los datos de los tipos de plantel, debido a que el dominio de "otro tipo de plantel" resultó con los porcentajes más bajos en el indicador presentado. Esta clasificación aglomera la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), los Telebachilleratos comunitarios y los Telebachilleratos estatales, así como otros tipos de plantel que no son dominios de estudio de en esta ocasión, pero en los que es necesario aplicar los mismos instrumentos de evaluación para poder dar resultados a nivel nacional.

Fuente: elaboración propia.

De manera general, los datos muestran que los planteles reportan con mucha frecuencia la práctica de acciones importantes para prevenir el abandono escolar. No obstante, la información anterior también nos muestra que todavía existe un porcentaje significativo de planteles que requieren implementar las de acompañamiento, asesoría y orientación, así como el programa de tutorías, con impacto tanto en aspectos académicos, como en otros personales; por lo tanto, convendría conocer los motivos por los cuales no se han establecido del todo. Además, pensar en este tipo de apoyos permite a los planteles tener más información y diálogo con los estudiantes, lo que beneficia su formación integral en el sentido de que los ayuda a percibir las dificultades o deficiencias académicas y personales, así como a tener peso o contribuir de manera más directa en su propio aprendizaje, a diferencia de otras acciones de índole más reglamentaria, económica o informativa.

Aunado a lo anterior, también resulta de interés que falte mayor vinculación de los planteles con otras instituciones o especialistas para apoyar a los jóvenes; porque hay funciones que pueden ser asumidas por otros organismos; así que es necesario hacer algo más que impulsar acciones aisladas, como diseñar políticas y mecanismos de colaboración institucionales.



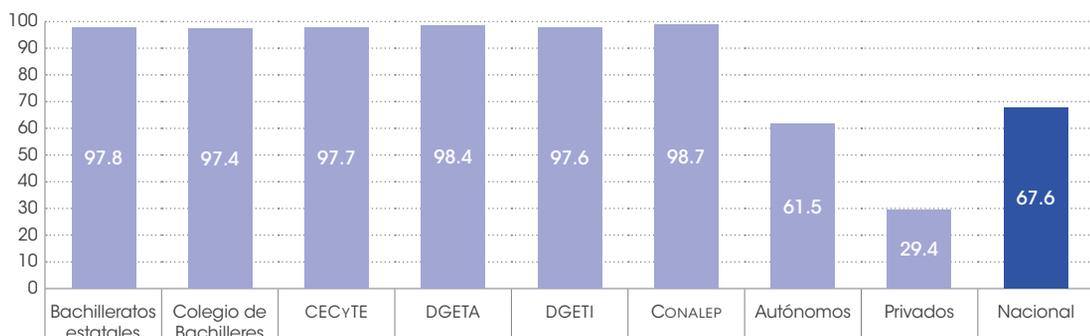
2.2 ¿Cuáles son algunas de las acciones del Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono* que se implementan en los planteles?

Como se ha mencionado, una de las estrategias que pretende contribuir a que los estudiantes permanezcan en la escuela durante su trayectoria formativa es el Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*, que tiene como finalidad integrar las acciones de la escuela, la familia y los estudiantes para prevenir sus causas, mantener un estado de alerta respecto a quienes estén en peligro de abandono y reaccionar a los indicadores de riesgo (SEMS, 2017a).

Por el impulso que se le ha dado desde 2013 a la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*, para combatir uno de los principales problemas de la EMS, se esperaba que en la mayoría de los planteles se estuviera implementando. No obstante, de acuerdo con lo reportado por los directores a nivel nacional, en 67.6% de los planteles se ponía en marcha; pero entre los que no lo implementaron, casi la cuarta parte (24.9%), dijo no conocer esta estrategia.

Respecto a la información por tipo de plantel, como se muestra en la gráfica 2.5, todos los tipos, excepto los privados y los autónomos, refirieron una implementación de la estrategia mayor a 97%. En este sentido, los bachilleratos privados y los autónomos fueron los tipos de plantel que menos declararon implementar la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*, con un 29.4 y 61.5% respectivamente. El hecho de que en estas escuelas se practique en menor medida puede explicarse por su autonomía de gestión, de suerte que su tipo de sostenimiento es diferente y, por lo tanto, sus autoridades académicas y administrativas no son estatales ni dependen de la federación.

Gráfica 2.5 Porcentaje de planteles donde se implementa la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*. Nacional y por tipo de plantel



Fuente: elaboración propia.



Como se explicó antes, la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*, se compone de varias líneas de acción, así como de programas que proponen atender a los estudiantes; aun así, la implementación de estas acciones depende de las condiciones y de la estructura organizacional de los planteles. De esta forma, se indagaron las posibilidades que se percibían en dichos lugares, para llevar a cabo algunas de las acciones de la estrategia. En este sentido, se pidió a los directores que lo valoraran teniendo en cuenta las características del plantel, para saber si era posible implementar las siguientes acciones: a) inducción amigable a la EMS; b) protocolo de alertas tempranas; c) nivelación académica para estudiantes de nuevo ingreso; d) tutoría para estudiantes; e) acompañamiento a la toma de decisiones de los estudiantes, y f) involucramiento de los padres de familia.

Toda vez que las opiniones se recuperaron usando una escala de diez puntos, para efectos del análisis de los resultados, las valoraciones se agruparon en dos bloques: el "A", que incluye los valores 1-5, los cuales se refieren a "poco-un tanto posible"; y el "B", que incluye los valores 6-10, que significan "moderadamente-totalmente posible".

A nivel nacional, como se advierte en la tabla 2.1, las líneas de acción que se percibieron con mayor nivel de posibilidad de llevarse a cabo fueron "la tutoría para estudiantes" y el "acompañamiento en su toma de decisiones". En contraste, la puesta en marcha del "protocolo de alertas tempranas", el "involucramiento de los padres de familia" y la "inducción amigable a la EMS" fueron las acciones que en los planteles se percibieron como "poco-un tanto posible".

Respecto a la información por tipo de plantel, en los de la DGETA y los autónomos se distinguió de manera más intensa la posibilidad de llevar a cabo "tutorías para estudiantes"; frente a los bachilleratos privados y los estatales, en los cuales se apreció con menor intensidad la posibilidad de realizarlas.

En cuanto a ofrecer "acompañamiento en la toma de decisiones de los estudiantes", los bachilleratos privados y los planteles de la DGETA comunicaron mayor viabilidad de hacerlo; al contrario de los bachilleratos estatales, los CONALEP y los planteles de la DGETI.

En cuanto a llevar a la práctica el "protocolo de alertas tempranas", los CONALEP y los planteles de la DGETI apreciaron con mayor vigor la posibilidad de realizarlo, frente a quienes refirieron menos probabilidades, es decir, los bachilleratos autónomos y los privados.

Por otro lado, los CONALEP y los planteles de la DGETA advirtieron con más fuerza la posibilidad del "involucramiento de los padres de familia"; mientras que los planteles privados y bachilleratos estatales entendieron como menos viable esta opción.



Los planteles de la DGETI y los del CECyTE refirieron como superior la coyuntura de proporcionar una "inducción amigable a la EMS", frente a los bachilleratos estatales y privados, que percibieron menos realizables dichas acciones.

Por último, los planteles de la DGETI y de la DGETA explicaron como más grande la capacidad de implementar la "nivelación académica para estudiantes de nuevo ingreso", en contraste con los bachilleratos estatales y los CoBACH, que apreciaron con menor intensidad esta misma acción.

Tabla 2.1 Porcentaje de directores que opina acerca de la posibilidad de implementar las acciones de la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: Yo no abandono: nacional y por tipo de plantel

Tipo de plantel	Nivel de la posibilidad de implementación por estrategia											
	A. Inducción amigable a la EMS		B. Protocolo de alertas tempranas		C. Nivelación académica para estudiantes de nuevo ingreso		D. Tutoría para estudiantes		E. Acompañamiento en la toma de decisiones de los estudiantes		F. Involucramiento de los padres de familia	
	A ¹	B ¹	A*	B*	A*	B*	A*	B*	A*	B*	A*	B*
Bachilleratos estatales	12.0	88.0	10.1	89.9	18.0	82.0	7.0*	93.0	9.8	90.2	15.5	84.5
CoBACH	6.2*	93.8	9.1	90.9	13.7	86.3	5.9*	94.1	6.2*	93.8	13.1	86.9
CECYTE	4.0**	96.0	8.3*	91.7	7.7*	92.3	3.7**	96.3	4.0**	96.0	13.7	86.3
DGETA	10.2*	89.8	9.4*	90.6	5.9*	94.1	0.5**	99.5	3.8**	96.2	11.3*	88.7
DGETI	3.3**	96.7	8.2*	91.8	3.6**	96.4	3.3**	96.7	7.3*	92.7	14.3	85.7
CONALEP	4.8**	95.2	3.5**	96.5	11.7*	88.3	4.8**	95.2	7.3*	92.7	10.7*	89.3
Autónomos	8.9*	91.1	11.9*	88.1	13.2*	86.8	3.1**	96.9	6.6*	93.4	14.1	85.9
Privados	11.0	89.0	11.8*	88.2	6.6**	93.4	7.3**	92.7	3.7**	96.3	17.1*	82.9
Nacional	11.8*	88.2	13.5*	86.5	9.4*	90.6	3.7	96.3	7.8**	92.2	11.8*	88.2

Nota: el dato nacional es menor que los datos de los tipos de plantel, debido a que el dominio de "otro tipo de plantel" resultó con los porcentajes más bajos en el indicador presentado. Esta clasificación aglomera la EMSAD, los Telebachilleratos comunitarios y los Telebachilleratos estatales, así como otros tipos de plantel que no son dominios de estudio de esta evaluación, pero que es necesario evaluar para poder dar resultados a nivel nacional.

A¹ Se refiere a "poco-un tanto posible" y B¹ significa "moderadamente-totalmente posible".

*Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20%, pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

**Estimación cuyo coeficiente de variación excede a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Fuente: elaboración propia.

A manera de síntesis, las líneas de acción que en los planteles se perciben con posibilidad superior de llevarse a cabo son la "tutoría de estudiantes" y el "acompañamiento en la toma de decisiones", lo que parece significar relaciones próximas con ellos. Por el contrario, poner en práctica el "protocolo de alertas tempranas", la "inducción amigable a la EMS" y el "involucramiento de los padres de familia" se distingue como menos viable.

En el caso del "protocolo de alertas tempranas", puede deberse al tiempo que toma su realización, en tanto que el tiempo que lleva pasar lista al grupo y luego reportar las faltas en el sistema parece más una acción administrativa, y supone plazos determinados para que los actores la ejecuten.



El taller de inducción amigable a la EMS requiere que la escuela gestione recursos humanos, materiales u otros temporales del personal y de los estudiantes, de acuerdo con su carga horaria, es decir, se necesitan ciertas condiciones de las escuelas para establecerlo. Tal vez por esta razón los planteles lo consideraron poco factible, ante las diferentes cargas administrativas que el trabajo conlleva. Por otro lado, el involucramiento de los padres de familia es un proceso complejo; en la política educativa es entendido solamente como presencia, cuando la participación es múltiple y se expresa de maneras distintas. Al ser vista casi exclusivamente como algo presencial, se reduce a la ocasión de que los familiares estén presentes en las escuelas, lo que es probable que resulte complicado por diversos factores: difícilmente, la mayoría de las familias pueden estar en los planteles por sus ocupaciones laborales; además de que no se trata de una práctica común en este nivel educativo, como sí puede serlo en otros. En suma, hace falta establecer o formalizar los espacios para que los padres de los estudiantes se involucren en los estudios de sus hijos.

En general, se necesita tener un conocimiento más profundo y saber cuáles son las condiciones que imposibilitan llevar a cabo esta estrategia. Asimismo, es relevante señalar que la puesta en marcha de la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono* no se ha implementado en todos los planteles, lo cual resulta relevante ya que es una de las apuestas más importantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para acabar con el abandono escolar; dicha situación invita a pensar si la estrategia se estará promoviendo de la mejor manera y si responderá a las necesidades de los planteles, e incluso si será la adecuada para atender la problemática en cuestión. Aun así, se reconoce que las escuelas pueden realizar estas acciones —u otras— sin necesidad de que estén prescritas, lo importante es que las medidas sean sistemáticas para que puedan incidir en la mejora y eventualmente sea valorada su efectividad.

2.3 ¿Qué acciones emprenden los docentes con los estudiantes en riesgo de reprobación?

La reprobación que ocurre durante un ciclo escolar “además de aumentar las posibilidades de repetir el grado también incrementa las de abandonar los estudios, ya sea de manera temporal o definitiva” (INEE, 2017b, p. 22). Un dato relevante se refiere a que para el ciclo 2014-2015, el porcentaje de reprobación en la educación media superior (EMS) fue de 15.6%¹⁵ (INEE, 2017b, p. 23). De manera que, resulta relevante conocer algunas de las acciones que los docentes llevan a cabo cuando los estudiantes están en riesgo de reprobación, para ello se preguntó la frecuencia de algunas acciones que comúnmente realizan los profesores en

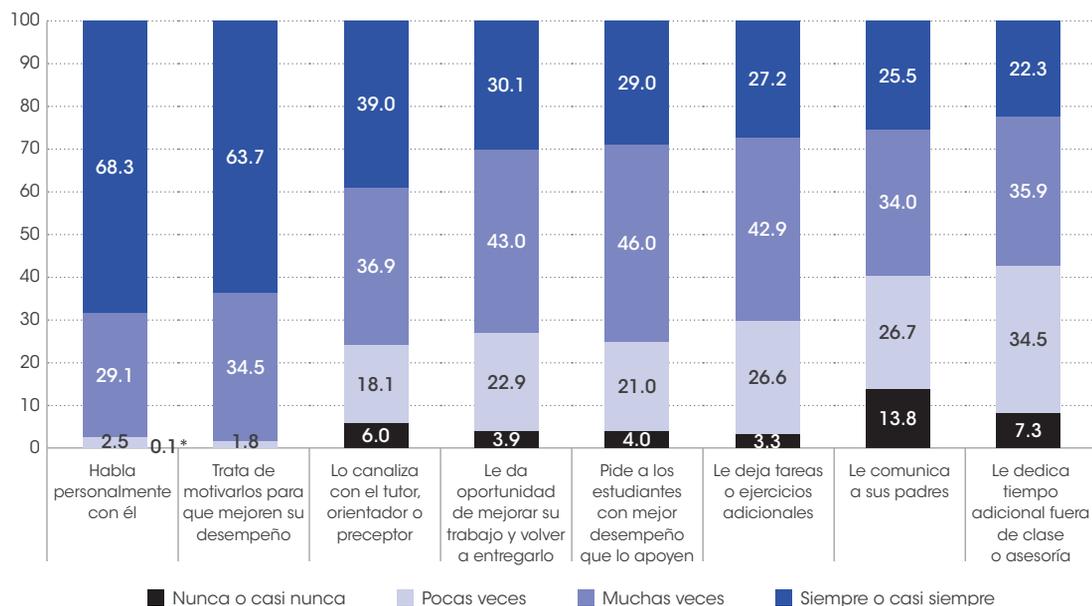
¹⁵ “La tasa de reprobación mide el porcentaje de alumnos que no logran acreditar de manera satisfactoria, según las normas de control escolar, el grado escolar en el que están inscritos” (INEE, 2017b, p. 22).



ese sentido: a) les comunican a sus padres; b) les dedican tiempo adicional fuera de clase o asesoría; c) los canalizan con el tutor, orientador o preceptor; d) piden a los estudiantes con mejor desempeño que los apoyen; e) les dan oportunidad de mejorar sus trabajos y volver a entregarlos; f) les dejan tareas o ejercicios adicionales; g) hablan personalmente con ellos; h) tratan de motivarlos para que mejoren su desempeño.

Como se advierte en la gráfica 2.6, entre las acciones que los docentes reportan hacer “siempre o casi siempre” en primer lugar, a nivel nacional, está la de hablar personalmente con el estudiante, puesto que 68.3% de los docentes expresó llevarlo a cabo; en segundo lugar, 63.7% informó tratar de motivarlo para que mejorara su desempeño. Al contrario, las acciones que en menor medida se refirió llevar a cabo fueron: comunicarse con los padres, en tanto que 13.8% compartió que “nunca o casi nunca” lo hacía, mientras que 7.3% reportó que “nunca o casi nunca” dedicaba tiempo adicional fuera de clase o asesoría a un estudiante que estaba en riesgo de reprobado.

Gráfica 2.6 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con que realizan determinadas acciones cuando un estudiante está en riesgo de reprobado: nacional



*Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20%, pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

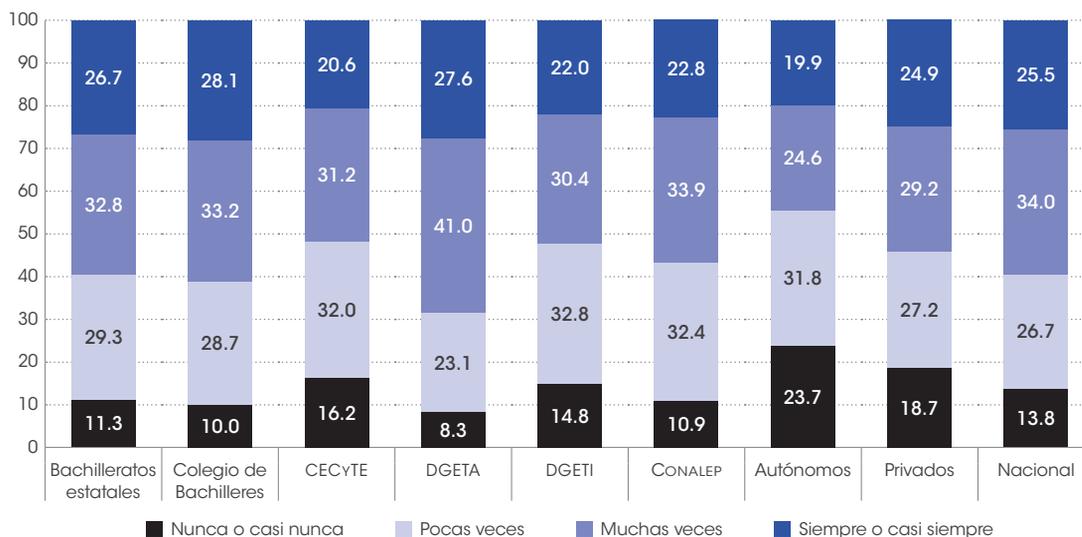
Con respecto a la información por tipo de plantel, se identificó que las acciones: hablar personalmente con el estudiante y tratar de motivarlo para que mejore su desempeño son las



estrategias reportadas con mayor frecuencia. El porcentaje de docentes por tipo de escuela que manifestó que “siempre o casi siempre” hablaba personalmente con sus estudiantes osciló entre 64.1 y 76.3%. Además, entre 59.6 y 68.7% de los docentes declaró, en la misma categoría de respuesta, que trataba de motivarlos para que mejoraran su desempeño.

Sobre si comunicaban a los padres cuando un estudiante estaba en riesgo de reprobado, como se advierte en la gráfica 2.7, los docentes que afirmaron que “siempre o casi siempre” daban aviso fueron los del CoBACH y los de planteles de la DGETA, quienes resultaron con 28.1 y 27.6%, respectivamente. Por su parte, los planteles con mayor porcentaje de docentes que revelaron “nunca o casi nunca” hacerlo fueron los de bachilleratos autónomos, con 23.7%, y los de privados, con 18.7%.

Gráfica 2.7 Porcentaje de docentes en cuanto a la frecuencia con que reportan comunicarse con los padres, cuando un estudiante está en riesgo de reprobado: nacional y por tipo de plantel



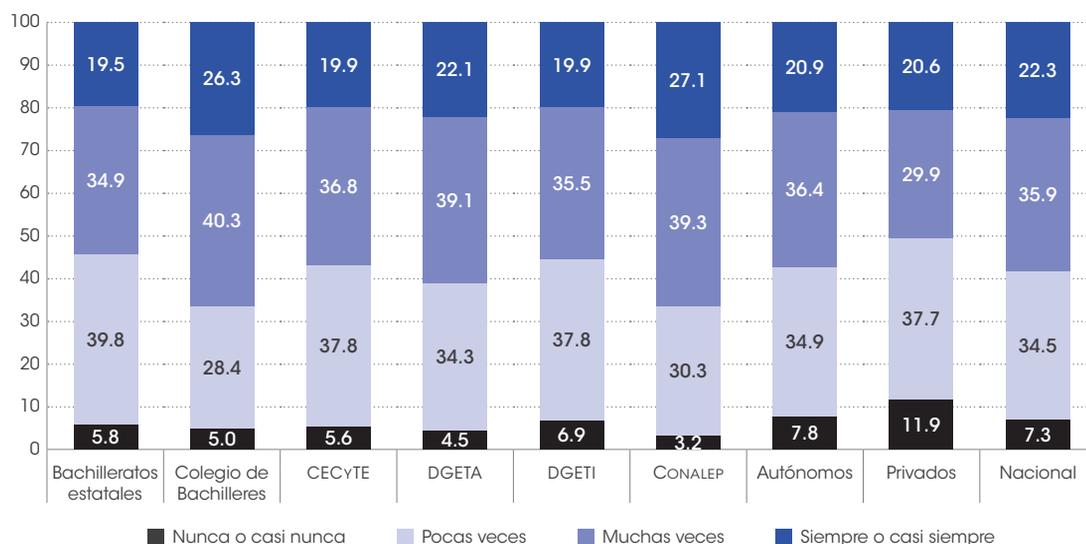
Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Otro apoyo que los docentes suelen dar a los estudiantes en riesgo de reprobado es dedicar tiempo adicional fuera de clase o dar asesoría. Como se advierte en la gráfica 2.8, los que en mayor medida indicaron que “siempre o casi siempre” reservaban tiempo adicional al estudiante en esta situación fueron los del CONALEP, con 27.1%, y los del CoBACH, con 26.3%. Podría suponerse que el cumplimiento de esta actividad seguramente se hace utilizando tiempo que no forma parte de su contratación de los educandos pues, especialmente en el caso de

los del CONALEP, el contrato es por hasta 20 horas (CONALEP, 2017), las cuales corresponden a las asignaturas que imparten y a su carga horaria en el mapa curricular. Por el contrario, en los bachilleratos privados y autónomos se encuentran los porcentajes más altos de docentes que manifestaron “nunca o casi nunca” llevar a cabo este apoyo, con 11.9 y 7.8%, respectivamente.

Gráfica 2.8 Porcentaje de docentes en cuanto a la frecuencia con que reportan dedicar tiempo adicional fuera de clase o dar asesoría, cuando un estudiante está en riesgo de reprobación: nacional y por tipo de plantel



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

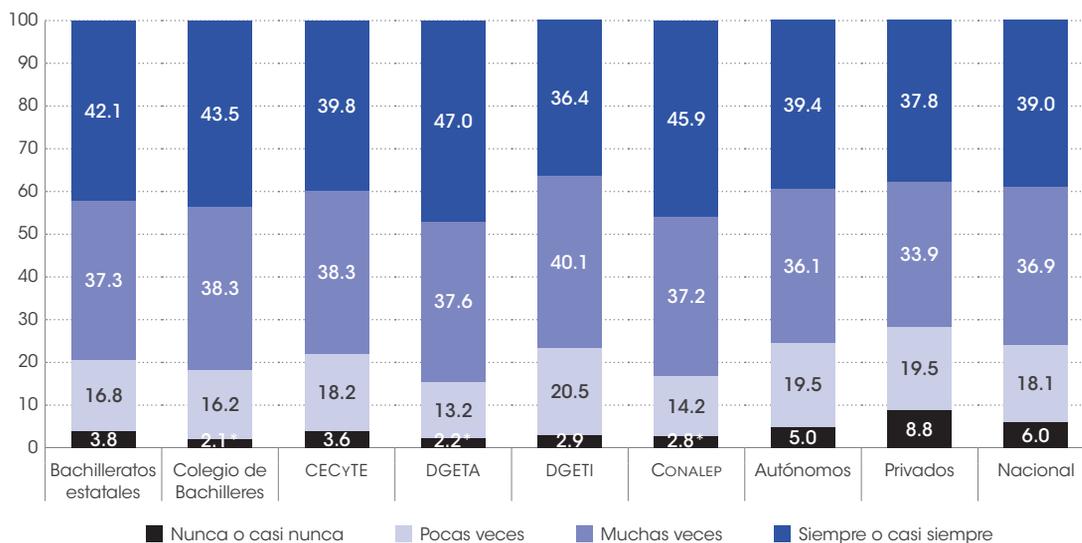
Fuente: elaboración propia.

Otra de las acciones que pueden hacer los docentes en este caso es canalizar al estudiante con el tutor, el orientador o el preceptor. Como se muestra en la gráfica 2.9, los de los planteles de la DGETA y los de los CONALEP fueron quienes señalaron que “siempre o casi siempre” desarrollaban esta acción, con 47 y 45.9% respectivamente. Mientras que aquellos que en mayor proporción refirieron “nunca o casi nunca” hacerlo fueron los de los bachilleratos privados, con 8.8%, y los de planteles autónomos, con 5%.

Como se advierte en la gráfica 2.10, los docentes de los planteles de la DGETA, en 35.4%, y los del CONALEP, en 33.8%, reportaron que “siempre o casi siempre” pedían a los estudiantes con mejor desempeño que apoyaran a los que estaban en riesgo de reprobación. Mientras que, entre quienes reportaron realizar esta acción “pocas veces”, destacaron los de bachilleratos privados, con 25.2%, y los de estatales, con 21.2%.



Gráfica 2.9 Porcentaje de docentes según la frecuencia con que reportan canalizar a un estudiante en riesgo de reprobación con el tutor, el orientador o el preceptor: nacional y por tipo de plantel

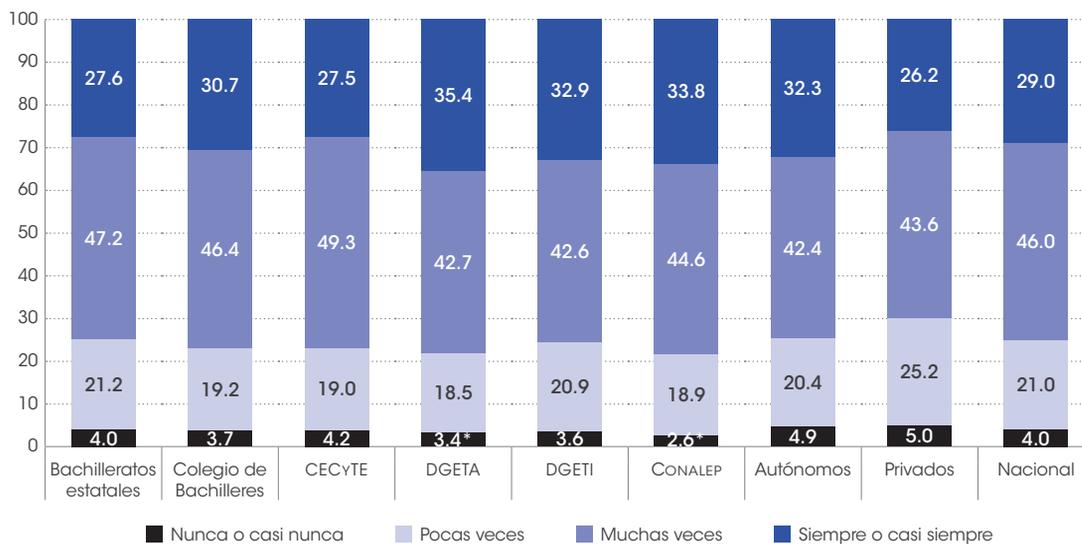


* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20%, pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2.10 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con que piden a los estudiantes con mejor desempeño que apoyen a quienes están en riesgo de reprobación: nacional y por tipo de plantel



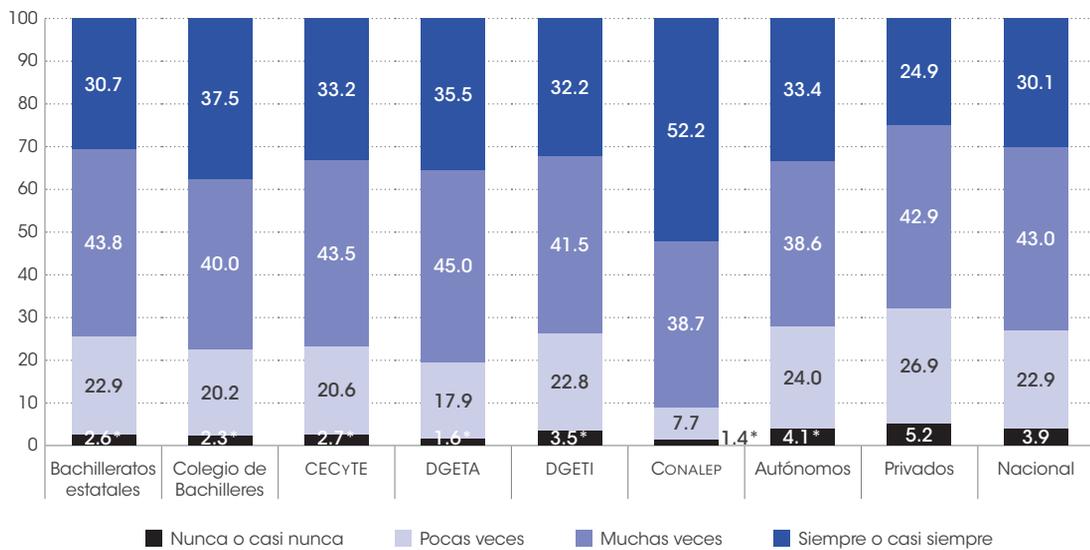
* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20%, pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a si los docentes dan oportunidad a los estudiantes de mejorar sus trabajos y volver a entregarlos, como se observa en la gráfica 2.11, los de los planteles del CONALEP fueron quienes más expresaron que “siempre o casi siempre” daban dicha oportunidad, con 52.2%, seguidos de los de los CoBACH, con 37.5%. Por el contrario, entre quienes dijeron hacerlo “pocas veces” se encuentran los de bachilleratos privados y autónomos, con 26.9 y 24% respectivamente.

Gráfica 2.11 Porcentaje de docentes según la frecuencia con que reportan dar oportunidad a los estudiantes en riesgo de reprobación de mejorar sus trabajos: nacional y por tipo de plantel



* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20%, pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

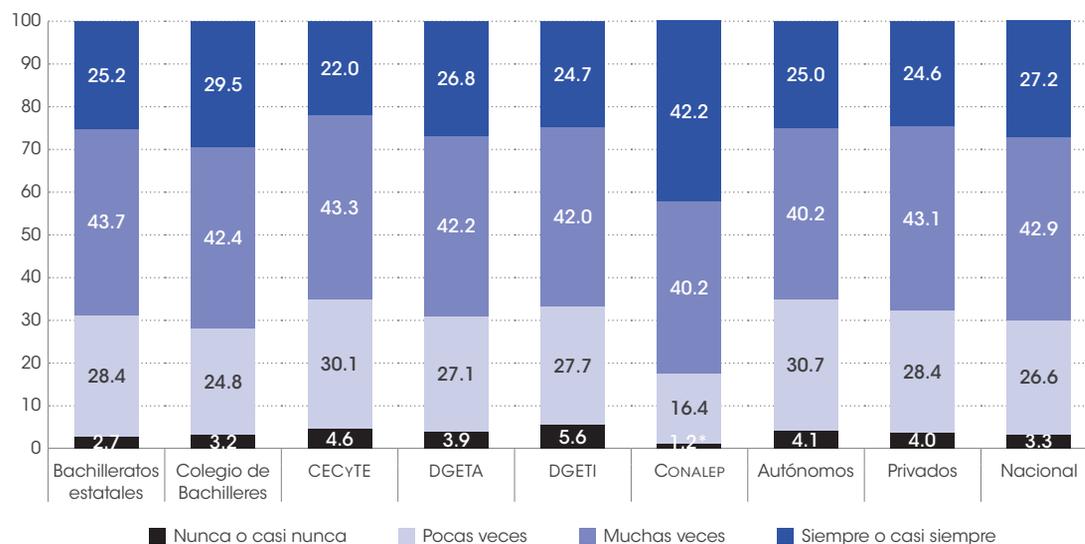
Por último, como se observa en la gráfica 2.12, al respecto de si los docentes dejan tareas o ejercicios adicionales, los del CONALEP fueron quienes en mayor medida reportaron que “siempre o casi siempre” lo hacían, con 42.2%, seguidos por los de los CoBACH, con 29.5%. Por otro lado, entre quienes afirmaron dejar tareas o ejercicios adicionales “pocas veces”, encontramos a los docentes de los planteles autónomos y a los del CECyTE, con 30.7 y 30.1% respectivamente.

Para comprender mejor el tema de la reprobación, resultan pertinentes las ideas de Estrada (2014), como señala: “ésta tiene un efecto desmotivante que afecta la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos y les fija la idea de que ya no podrán con sus estudios y que la escuela no fue ‘hecha’ para ellos” (pp. 442-443). De ahí que resulte importante conocer los



apoyos que los docentes facilitan a los jóvenes como parte de sus estrategias de intervención en el aula, porque representan oportunidades para que los estudiantes puedan continuar sus estudios. Empero, los apoyos necesitan ser examinados con mayor profundidad, conocer cómo se decide realizar uno y no otro, con qué condiciones se debe contar para llevar cada uno a cabo, así como saber de la recepción que los alumnos tienen para estos tipos de apoyo. Además de explorar si los apoyos que se ofrecen son los que se requieren. Por otra parte, quedan preguntas para futuras investigaciones, como: ¿qué asignaturas se reprueban con mayor frecuencia o qué mecanismos de recuperación se utilizan en esas asignaturas?

Gráfica 2.12 Porcentaje de docentes según la frecuencia con la que reportan dejar tareas o ejercicios adicionales a quienes están en peligro de reprobación: nacional y por tipo de plantel



* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20%, pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, habría que considerar el impacto en la escuela de las normas de control dentro de las instituciones de EMS, como las expresadas anteriormente en este informe, debido a que, de acuerdo con la EIC EMS, más de la cuarta parte de los estudiantes reportaron haber reprobado entre una y cinco materias, y 3.2% informó tener en esta condición tres materias de periodos escolares anteriores, según lo que, de conformidad con la norma sobre la reinscripción, los estudiantes podrían encontrarse en peligro de tener que abandonar sus estudios.

A continuación se presentan los resultados en torno a la temática del empleo, por lo que lo que se exponen los datos que se refieren a los estudiantes que indicaron trabajar o tener un



empleo; al conocimiento por parte de los docentes respecto a ello, y a algunas estrategias o acciones que éstos ponen en práctica con motivo de tal situación.

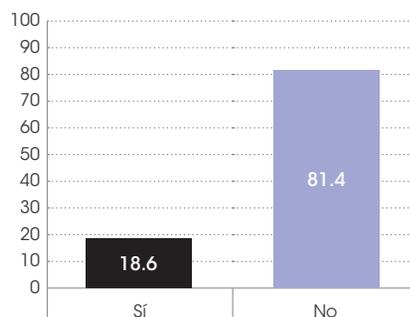
2.4 ¿Los estudiantes de EMS tienen un empleo?

En relación con el empleo, conviene mencionar que, dada la amplitud que puede tener este tema por la cantidad de actividades remuneradas y no remuneradas, formales e informales en las que los estudiantes pueden participar, se decidió acotar la indagación a aquel empleo que interfiriera con el horario de clases o con la realización de las tareas escolares.

Desde la opinión de los estudiantes, ¿trabaja o tiene un empleo que interfiera con su horario de clases o con las tareas que le solicitan los profesores?

Como se puede advertir en la gráfica 2.13, cuando se les preguntó si actualmente trabajaban o tenían un empleo que interfiriera con su horario de clases o con las tareas que les pedían los profesores, a nivel nacional, 81.4% respondió que "no". Sin embargo, 18.6% mencionó que "sí" trabajaba, es decir, casi una quinta parte de los estudiantes expresaron trabajar y estudiar paralelamente.

Gráfica 2.13 Porcentaje de estudiantes que trabajan o tienen un empleo que interfiere con su horario de clases o con sus tareas escolares: nacional

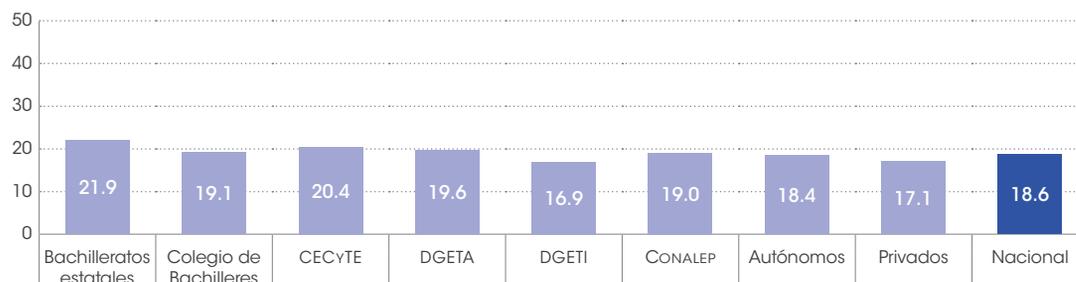


Con relación a los tipos de plantel y la información sobre si los estudiantes actualmente trabajan o tienen un empleo que interfiera con su horario de clases o con las tareas que les piden los profesores, como se observa en la gráfica 2.14, los porcentajes más altos de los que contestaron "sí" corresponden a los bachilleratos estatales y a los planteles del CECYTE, con 21.9 y 20.4% respectivamente, ambos tipos de escuela superaron el porcentaje nacional de 18.6%. Dentro de los planteles que registraron los menores porcentajes de estudiantes que



laboraban, encontramos a los de la DGETI y a los bachilleratos privados, con 16.9 y 17.1% respectivamente.

Gráfica 2.14 Porcentaje de estudiantes que trabajan o tienen un empleo que interfiere con su horario de clases o con sus tareas escolares: nacional y por tipo de plantel



Fuente: elaboración propia.

Además de contar con información provista por los estudiantes acerca del empleo, convenía saber si los docentes estaban enterados de su situación.

Desde la opinión de los estudiantes, ¿los docentes saben que trabaja o tiene un empleo?

El conocimiento que los docentes puedan tener de sus estudiantes es de relevancia ya que resulta un referente para interactuar con ellos, en este caso el hecho de que los docentes conozcan la situación laboral de los jóvenes puede propiciar algunos apoyos para que combinen ambas actividades. Asimismo, este conocimiento puede ser una forma de dar cuenta de la cercanía entre estos dos actores, lo que contribuye a generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

En este sentido, se preguntó a los estudiantes que laboran o que cuentan con un empleo, si los docentes saben que trabajan; como se advierte en la gráfica 2.15, 54.2% de los estudiantes reportó que "sí, al menos un profesor lo sabe".

Respecto a la información por tipo de plantel, como se observa en la gráfica 2.16, los estudiantes de bachilleratos privados fueron los que más reportaron que al menos un profesor sabía de su trabajo, con 66.8%; seguidos por los estudiantes de los bachilleratos estatales con 58.7%. Por el contrario, los informantes de los planteles de la DGETI y los de los CoBACH fueron quienes refirieron en mayor medida que ningún docente sabía de su condición laboral. Con 57.1 y 55.2% respectivamente, ambos tipos de plantel se ubicaron por encima del promedio nacional.

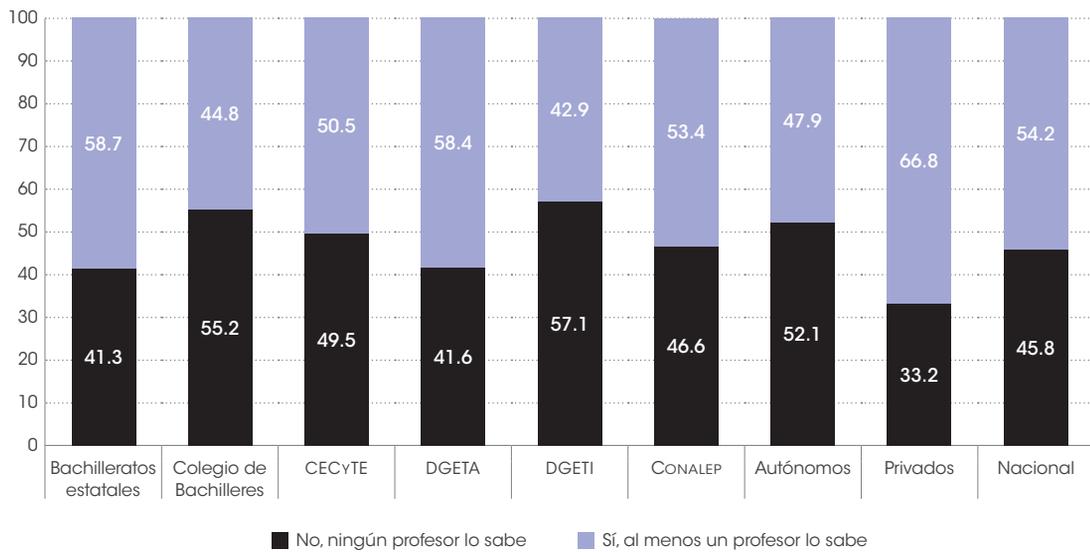


Gráfica 2.15 Porcentaje de estudiantes que tienen un empleo y reportan si los docentes saben su situación laboral: nacional



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2.16 Porcentaje de estudiantes que trabajan y reportan si los docentes saben sobre su situación laboral: nacional y por tipo de plantel



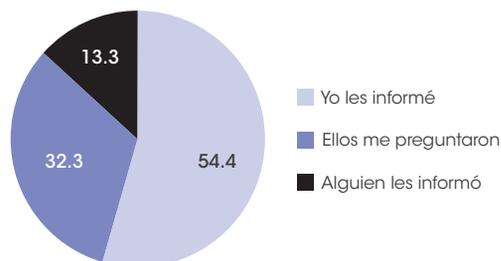
Fuente: elaboración propia.

Desde la opinión de los estudiantes: ¿cómo se enteraron sus profesores que trabaja o de que tiene un empleo?

Respecto a la manera en que se enteraron los profesores que los estudiantes trabajaban, como se muestra en la gráfica 2.17, a nivel nacional, 54.4%, es decir, poco más de la mitad de los estudiantes, afirmó que ellos informaron a los docentes; 32.3% expresó que los profesores les preguntaron si trabajaban, y 13.3% dijo que alguien más les informó.



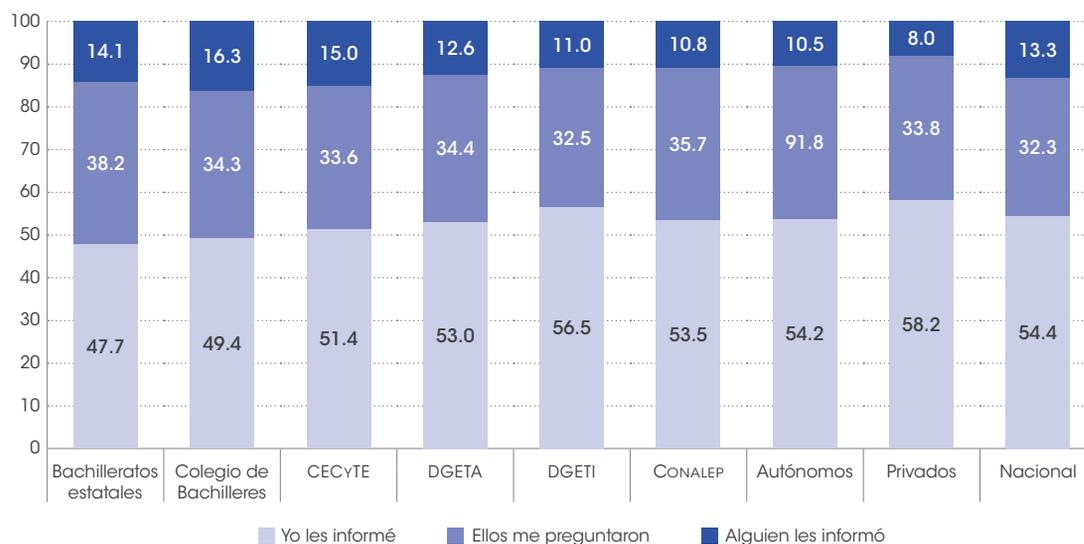
Gráfica 2.17 Porcentaje de estudiantes que trabajan y reportan cómo se enteraron sus profesores de su situación laboral: nacional



Fuente: elaboración propia.

En la información por tipo de plantel que se observa en la gráfica 2.18, los estudiantes que asisten a bachilleratos privados y a planteles de la DGETI fueron quienes en mayor medida informaron a los profesores sobre su empleo, con 58.2 y 56.5% respectivamente. Aquellos jóvenes que más señalaron que los docentes les preguntaban sobre su situación laboral fueron los de bachilleratos estatales, con 38.2%, y los de los CONALEP, con 35.7%. Finalmente, los alumnos de los CoBACH y del CECYTE fueron quienes más dijeron que "alguien más les informó", con 16.3 y 15% respectivamente.

Gráfica 2.18 Porcentaje de estudiantes que trabajan y reportan cómo se enteraron sus profesores de su situación laboral: nacional y por tipo de plantel

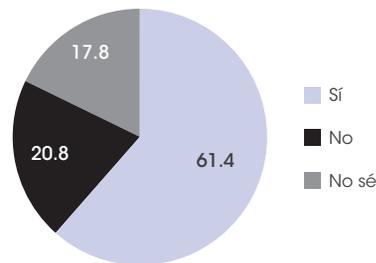


Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Desde la opinión de los docentes fue: ¿alguno de sus estudiantes trabaja o tiene un empleo?

Gráfica 2.19 Porcentaje de docentes que reportan si alguno de sus estudiantes tiene un empleo: nacional



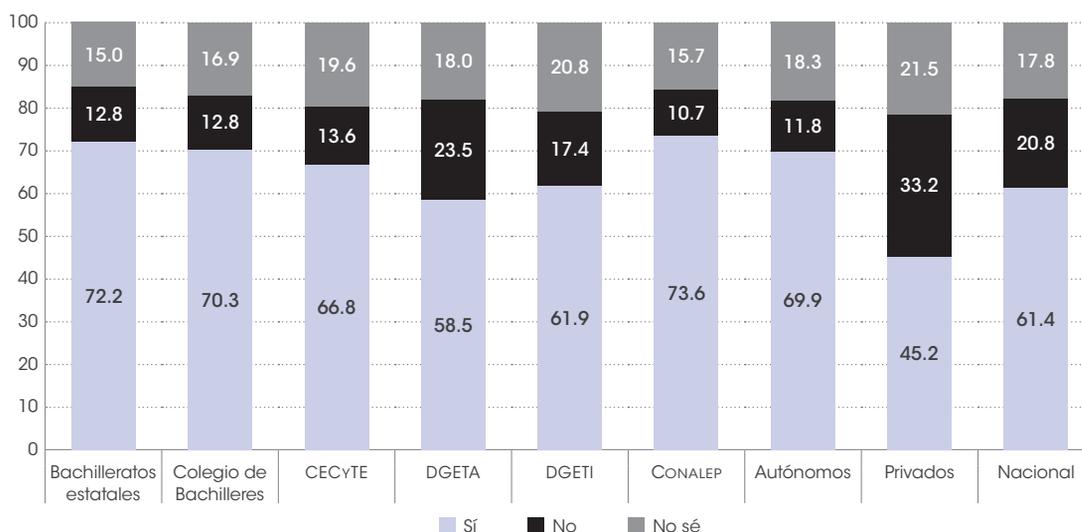
Como se mencionó anteriormente, para apoyar a estudiantes en riesgo de abandono, es importante, por un lado, conocer quiénes son ellos y, por otro, considerar el papel del docente, el cual es clave en el desempeño de acciones que incentiven a los estudiantes que están en riesgo o no de abandonar EMS. De ahí que se preguntara a los docentes lo ya referido. Al respecto, y como se observa en la gráfica 2.19, 61.4% de los encuestados a nivel nacional respondió que "sí"; 20.8% expresó que "no" y 17.8% manifestó un "no sé" por respuesta.

Por tipo de plantel, como se muestra en la gráfica 2.20, se aprecia que los mayores porcentajes de docentes que afirmaron que actualmente alguno de sus estudiantes trabajaba o tenía algún empleo, correspondieron a los del CONALEP, con 73.6%, y a los bachilleratos estatales, con 72.2%, ambos tipos de escuela superaron el porcentaje nacional de 61.4%. Cabe mencionar que un dato destacado es el que se refiere a que 21.5% de los docentes de planteles privados y 20.8% de los de la DGETI expresaron desconocer si los estudiantes de sus grupos trabajaban.

Llama la atención que, como se puede advertir en la gráfica 2.20, aunque es mayor la proporción de docentes que refirió tener conocimiento acerca de si sus estudiantes trabajan, un porcentaje importante no lo sabe, lo cual supone una posición de lejanía entre éstos y las condiciones de sus estudiantes, además de que puede limitar el tipo de intervenciones que desarrollen, es decir, difícilmente practicarán acciones de apoyo y de prevención que colaboren con las medidas para impedir que abandonen la escuela. Todavía cabe señalar que también es necesario reconocer los motivos por los que puede existir tal desconocimiento, entre otras: la carga de trabajo de tipo administrativo en los docentes, la labor que desempeñan en el aula y otras ocupaciones relacionadas con ésta, así como el tamaño y la cantidad de grupos con los que interactúan. Todas las razones anteriores pueden ser limitantes para que exista una comunicación más cercana entre los docentes y sus grupos.



Gráfica 2.20 Porcentaje de docentes que reportan si alguno de sus estudiantes tiene un empleo: nacional y por tipo de plantel



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

2.5 ¿Cuáles son algunos apoyos que los docentes brindan a los estudiantes que trabajan?

Los estudiantes que trabajan, al dividir su tiempo entre la escuela y sus ocupaciones laborales, pueden ver comprometidas sus posibilidades de cumplir en tiempo y forma con las demandas de la escuela, con lo que se acercaría a la posibilidad de estar en riesgo de abandonar sus estudios, pero el apoyo escolar por parte del personal docente puede ser un factor importante para evitarlo. Al ser el profesor la figura que mayor contacto tiene con los alumnos, sus acciones y el apoyo que brinde en cuanto al tiempo, espacio y actividades para que todos lleven a cabo su proceso de aprendizaje puede hacer la diferencia en cuanto a la situación particular que presentan los jóvenes trabajadores.

Desde la opinión de los estudiantes que trabajan: ¿qué tipo de apoyo reciben por parte de sus profesores?

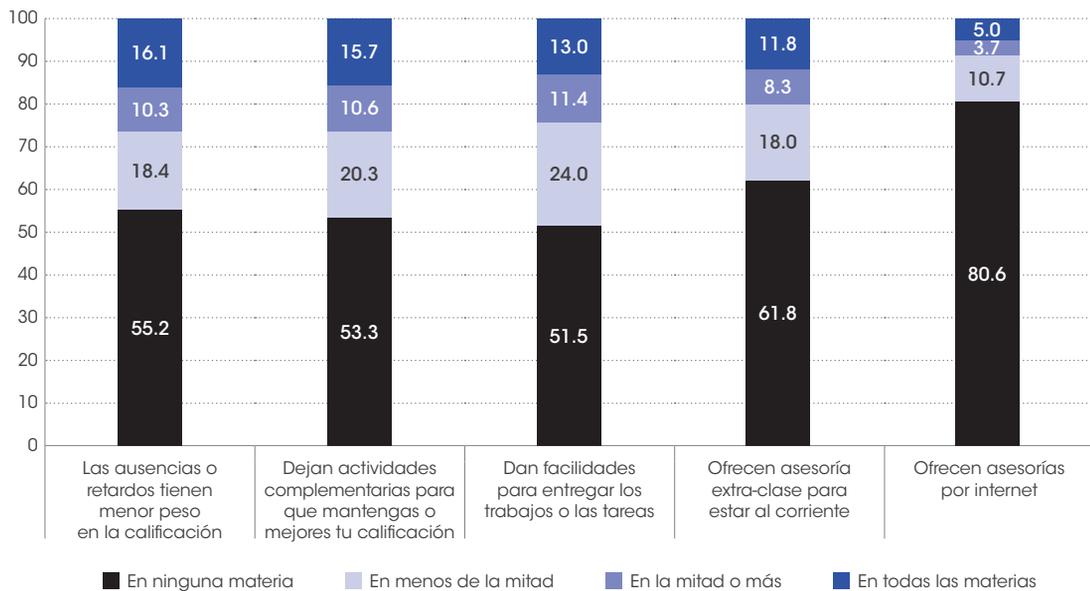
Para conocer si éstos recibían ayuda de los profesores, también se les preguntó en cuántas de sus materias los docentes: a) ofrecen asesorías por internet; b) ofrecen asesorías extra-clase para ponerse al corriente; c) las ausencias o retardos tienen menor peso en la calificación;

d) dejan actividades complementarias para que mantengan o mejoren calificaciones, y e) dan facilidades para entregar los trabajos o las tareas.

Como se advierte en la gráfica 2.21, a nivel nacional, el apoyo con mayor presencia en todas las materias fue el referido a que las ausencias o retardos tuvieran menor peso en la calificación, con 16.1%; seguido por el de dejar actividades complementarias para que los estudiantes mantuvieran o mejoraran calificaciones, con 15.7%. Respecto a los apoyos menos aludidos, resaltan los de ofrecer asesorías por internet y algunas otras extra-clase para ponerse al corriente, es decir, con el propósito de que cada alumno tuviera el mismo nivel de avance que los del resto del grupo, con 80.6 y 61.8% respectivamente.

Es importante destacar que, en todos los tipos de apoyo, más de la mitad de los estudiantes dijeron que “en ninguna materia” ocurrían.

Gráfica 2.21 Porcentaje de estudiantes que tienen un empleo y reportan en cuántas materias sus profesores los apoyan debido a su situación laboral: nacional



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

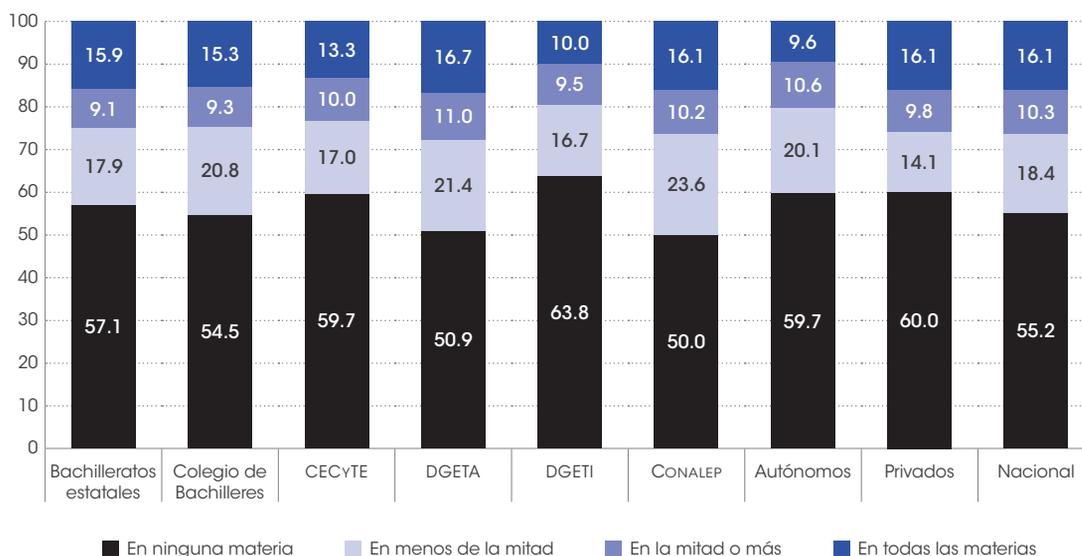
Fuente: elaboración propia.

En relación con los datos por plantel, como se observa en la gráfica 2.22, el apoyo por parte de los profesores en cuanto a dar menor peso en la calificación a las ausencias o los retardos, “en todas las materias” fue más expresado por los estudiantes de los planteles de la DGETA, con 16.7%, y por los del CONALEP, así como por los de bachilleratos privados, con 16.1% cada uno. Por otro lado, quienes acuden a las escuelas de la DGETI y a los bachilleratos privados,



con 63.8 y 60% respectivamente, mencionaron con mayor frecuencia que este apoyo no se ofrecía en ninguna de sus materias.

Gráfica 2.22 Porcentaje de estudiantes que tienen un empleo y reportan en cuántas materias sus profesores otorgan menor peso en la calificación a las ausencias o a los retardos: nacional y por tipo de plantel



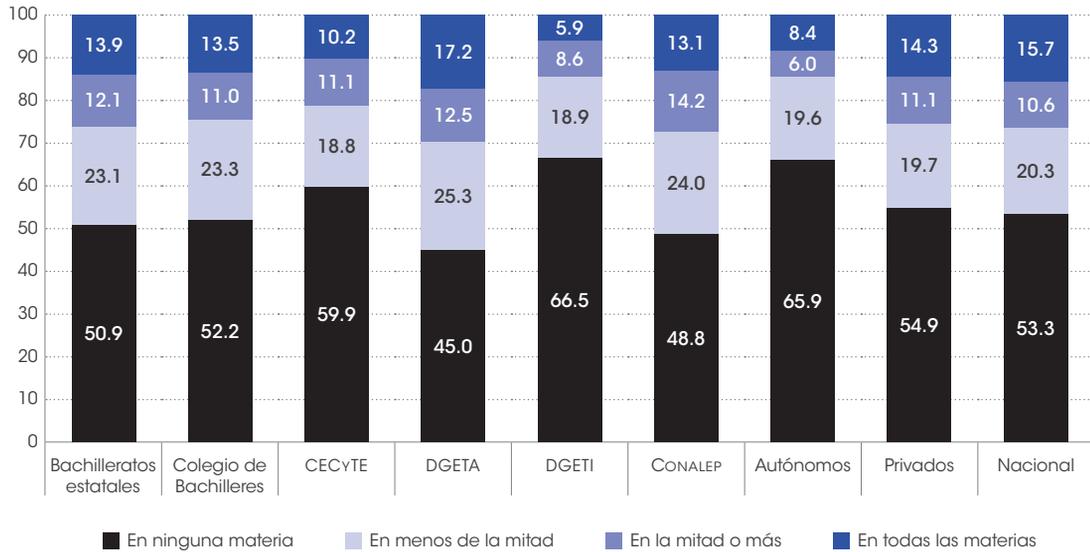
Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a si los profesores dejaban actividades complementarias para que todos los estudiantes mantuvieran o mejoraran calificaciones, como se muestra en la gráfica 2.23, los de los planteles de la DGETA fueron quienes más reportaron que los docentes ofrecían este tipo de apoyo "en todas las materias", con 17.2%; seguidos por 14.3% de los de los bachilleratos privados. Por otra parte, en las escuelas donde más estudiantes refirieron que este auxilio no sucedía "en ninguna materia" fueron las de la DGETI, con 66.5%, y los bachilleratos autónomos, con 65.9%.

En el gráfico 2.24, se expone la información sobre si los docentes "dan facilidades para entregar los trabajos o las tareas"; los planteles en los que más estudiantes reportaron recibir este tipo de asistencia "en todas las materias" fueron los bachilleratos privados, con 15%, y los de la DGETA, con 14.3%. Mientras que la mayoría de quienes señalaron que "en ninguna materia" les daban estas facilidades resultaron ser los estudiantes de los planteles de la DGETI, con 59.9%, y los de los bachilleratos autónomos, con 56.9%.

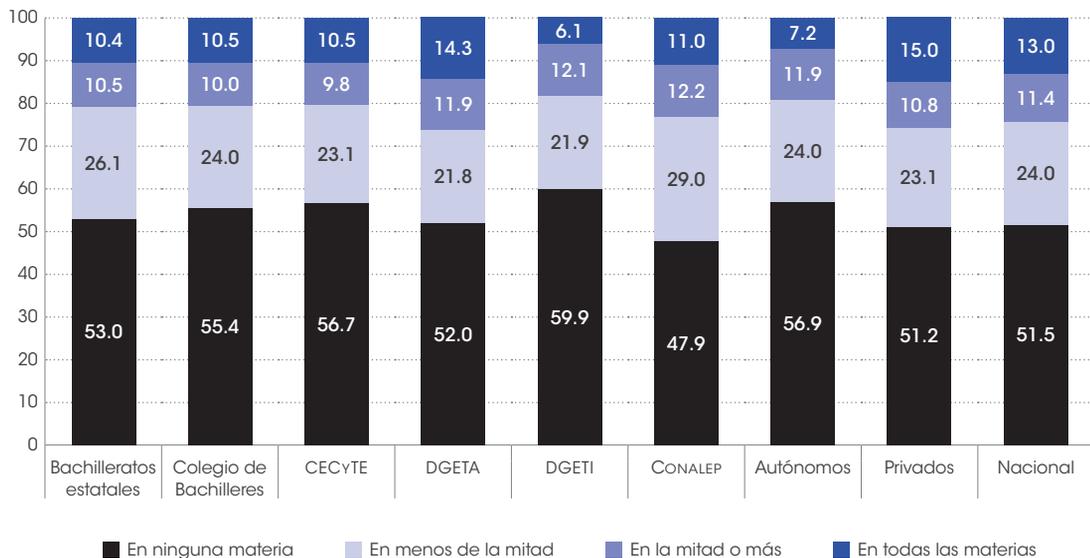
Gráfica 2.23 Porcentaje de estudiantes que tienen un empleo y reportan en cuántas materias sus profesores dejan actividades complementarias para que mejore su calificación: nacional y por tipo de plantel



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2.24 Porcentaje de estudiantes que tienen un empleo y reportan en cuántas materias sus profesores dan facilidades para entregar los trabajos o las tareas: nacional y por tipo de plantel



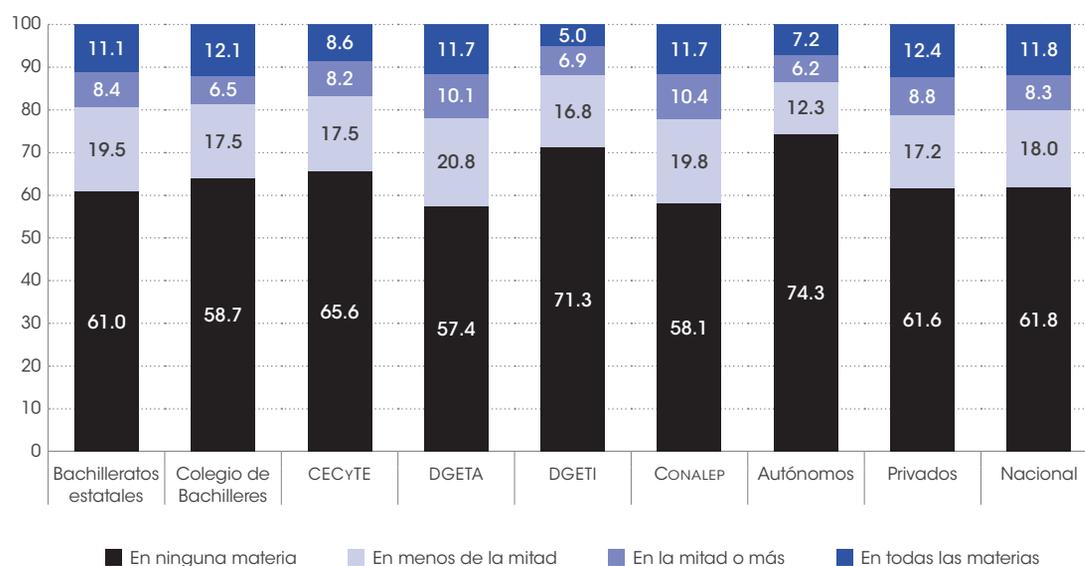
Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.



Otro de los apoyos es que los docentes ofrezcan a los alumnos asesorías extra-clase para que estén al corriente, es decir, con el propósito de que todos en el grupo tengan el mismo nivel de avance; como se observa en la gráfica 2.25, quienes más informaron que “en todas las materias” los profesores proporcionaban este tipo de beneficio, fueron los alumnos de bachilleratos privados, con 12.4%, y los de CoBACH, con 12.1%. De la misma forma, los porcentajes más altos entre quienes dijeron que “en ninguna materia” sucedía esto, los encontramos en los bachilleratos autónomos, con 74.3%, y en los planteles de la DGETI, con 71.3%.

Gráfica 2.25 Porcentaje de estudiantes que tienen un empleo y reportan en cuántas materias sus profesores ofrecen asesorías extra clase: nacional y por tipo de plantel

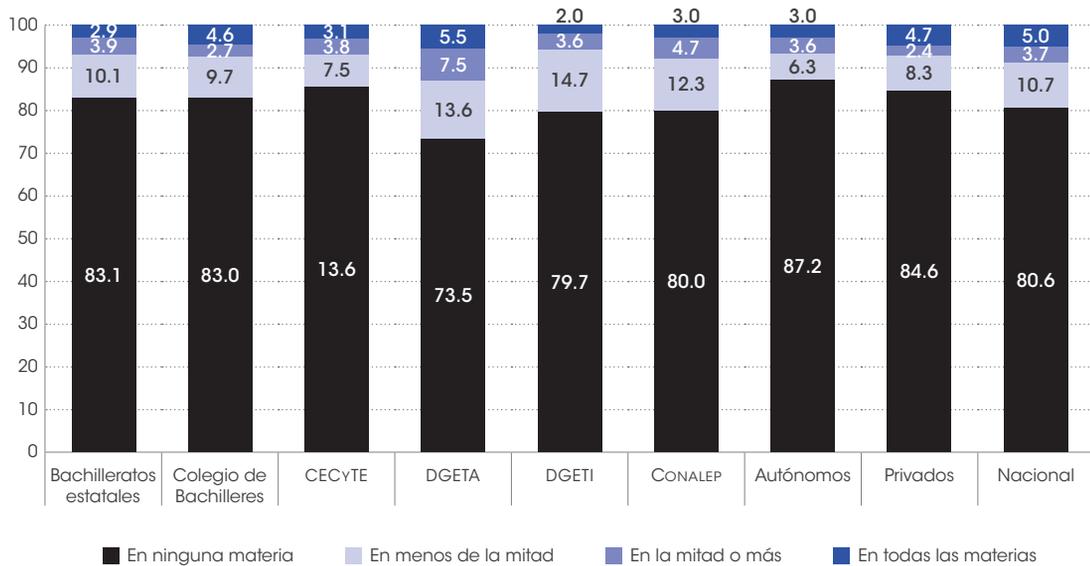


Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 2.26, se presenta la información sobre si los profesores proporcionan asesorías por internet, esta clase de apoyo demostró ser el que menos llevan a cabo los profesores: en los planteles de la DGETA y en los privados, fue donde se concentraron los porcentajes más altos en la categoría “en todas las materias”, con tan sólo 5.5 y 4.7% de los estudiantes que refirieron se les daba esa ayuda. Los porcentajes de quienes refirieron que “en ninguna materia” ocurría esto rebasaron 70% en todos los tipos de planteles, sobresaliendo los bachilleratos autónomos, con 87.2%, y los del CECYTE, con 85.5%.

Gráfica 2.26 Porcentaje de estudiantes que tienen un empleo y reportan en cuántas materias sus profesores ofrecen asesorías por internet: nacional y por tipo de plantel



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención la baja presencia de este apoyo, especialmente en una época en la que los jóvenes tienen interés por los medios digitales, situación que podría ser aprovechada como complemento de lo que ocurre en las clases; sin embargo, también habría que considerar que no todos los estudiantes tienen acceso frecuente a los medios digitales o a la conectividad de los mismos.

Desde la opinión de los docentes, ¿realiza acciones para apoyar a los estudiantes de su grupo que trabajan o tiene un empleo?

Esto para conocer su perspectiva en torno a la presencia de las ayudas antes descritas. En este sentido, los profesores opinaron sobre si implementaban las siguientes acciones: a) flexibilizan las fechas de entrega de trabajos; b) asignan actividades complementarias a los estudiantes para que mantuvieran o mejoraran sus calificaciones; c) evitan que se tomen en cuenta las ausencias o los retardos; d) ofrecen asesorías extraclase para quien necesita ponerse al corriente, y e) atienden a distancia, por medios electrónicos, a quien lo requiera.

Cabe señalar que se puede distinguir entre dos tipos de apoyo: los de carácter administrativo u operativo, como puede ser dar mayor oportunidad sobre el tiempo disponible para cumplir

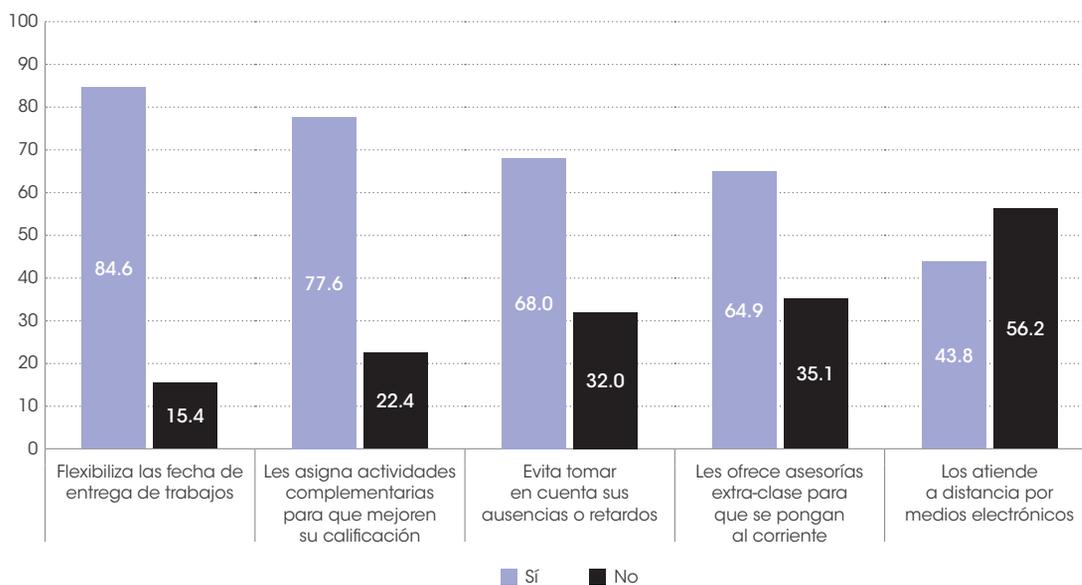


con las actividades, toda vez que se tiene un empleo, y aquéllos de carácter académico o de intervención durante el proceso de aprendizaje para el logro de las finalidades educativas, como pueden ser las asesorías.

En relación con el porcentaje de docentes que dijo realizar acciones de apoyo a los estudiantes que trabajan o tienen un empleo, como se advierte en la gráfica 2.27, a nivel nacional sobresalió que 84.6% respondiera que flexibilizaba las fechas de entrega de trabajos; asimismo, 77.6% manifestó que asignaba actividades complementarias para quienes requerían mejorar su calificación. Por otra parte, 68% expresó que evitaba tomar en cuenta las ausencias y los retardos. Adicionalmente, 64.9% dijo ofrecer asesorías extraclase para que sus estudiantes se pusieran al corriente, y 43.8% mencionó que los atendía a distancia por medios electrónicos.

Entre los datos proporcionados, también llaman la atención los porcentajes de acciones que fueron menos referidas, en tanto que 35.1% de los docentes afirmó no ofrecer asesorías extra-clase para que los estudiantes se pusieran al corriente, y 56.2% sostuvo no atenderlos a distancia por medios electrónicos; esta información da pauta para indagar acerca de los motivos por los que no se llevan a cabo las acciones de apoyo, pues detrás de la ausencia de éstas puede existir una tensión entre el tiempo libre y el tiempo frente a grupo de los docentes, una falta de competencias digitales, aparte de una carencia de espacio, tiempo o recursos tecnológicos necesarios para su puesta en práctica.

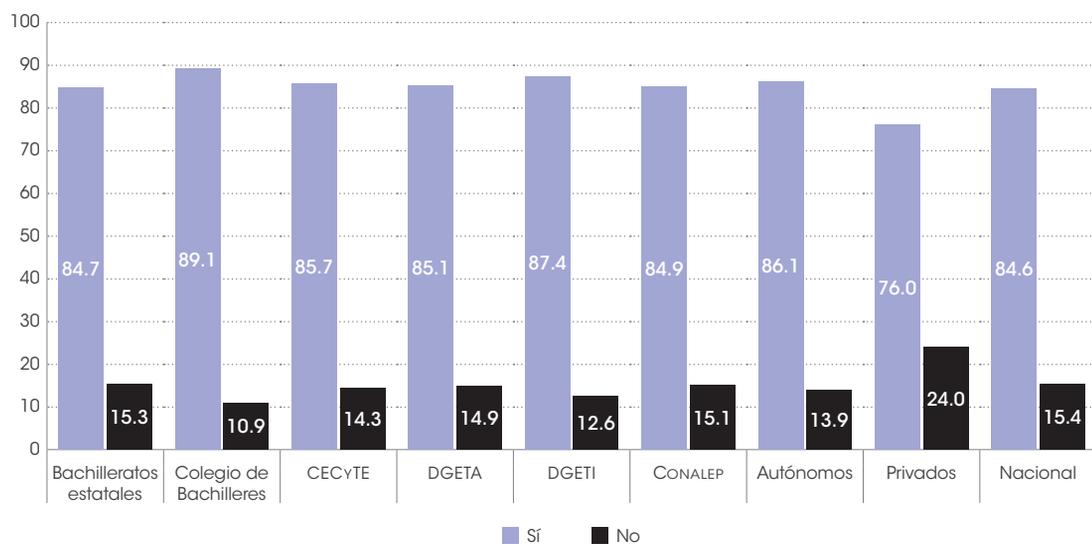
Gráfica 2.27 Porcentaje de docentes que reportan realizar acciones para apoyar a los estudiantes de su grupo que tienen un empleo: nacional



Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, la acción que más refirieron los docentes a favor de los estudiantes que trabajan o tienen un empleo corresponde a flexibilizar las fechas de entrega de trabajos, los porcentajes de respuesta van de acuerdo con el tipo de plantel y precisamente así se advierte en la gráfica 2.28, en la que 89.1% de los docentes del CoBACH y 87.4% de los de planteles de la DGETI fueron quienes más mencionaron dicha acción, ubicándose por encima del porcentaje nacional. En cambio, los porcentajes más bajos de quienes manifestaron contribuir con esta ayuda, correspondieron a los bachilleratos privados y a los estatales, con 76 y 84.7% respectivamente.

Gráfica 2.28 Porcentaje de docentes que reportan flexibilizar las fechas de entrega de trabajos para apoyar a los estudiantes que tienen un empleo: nacional y por tipo de plantel

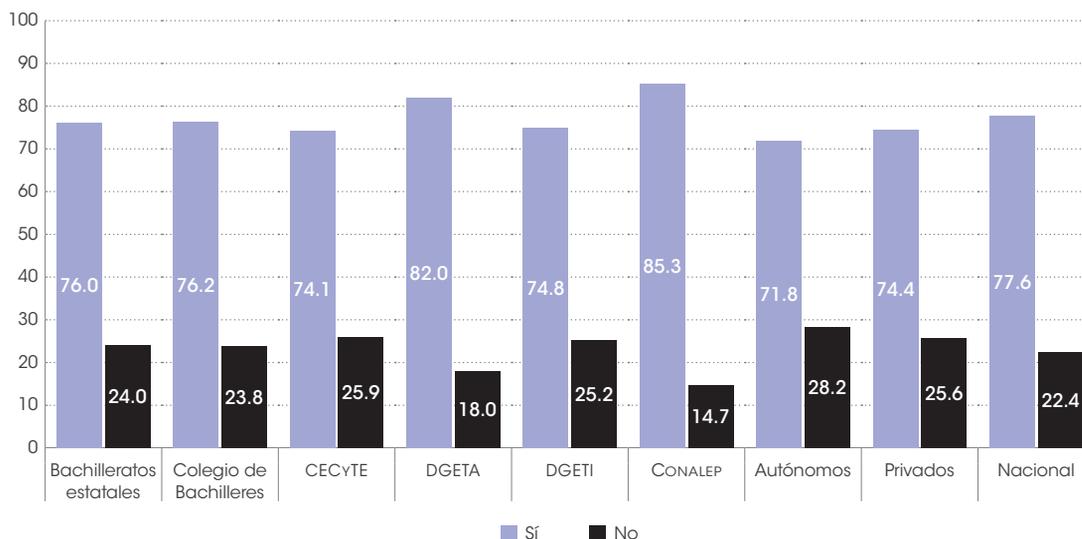


Fuente: elaboración propia.

En relación con el tema de si los docentes asignan actividades complementarias a sus estudiantes que trabajan o tienen un empleo para que mejoren calificaciones; como se muestra en el gráfica 2.9, los porcentajes más altos de quienes contestaron que "sí" lo hacían se concentraron en los planteles de los CONALEP y los de la DGETA, con 85.3 y 82% respectivamente, superando ambos la proporción nacional de 77.6%. Por el contrario, los porcentajes más bajos de docentes que afirmaron llevar a cabo esta práctica correspondieron a bachilleratos autónomos y al CECYTE, con 71.8 y 74.1% unos y otros, ambos por debajo del dato nacional.



Gráfica 2.29 Porcentaje de docentes que reportan asignar actividades complementarias a los estudiantes que tienen un empleo para que mejoren su calificación: nacional y por tipo de plantel

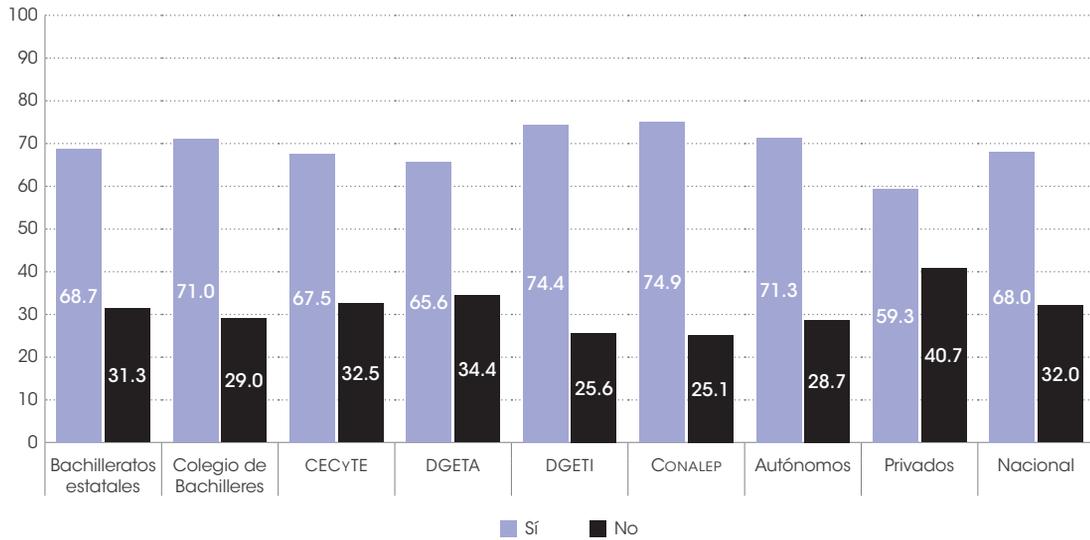


Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, una de las acciones a la que más recurren los docentes para brindar apoyo a aquéllos en riesgo de abandono por trabajar o tener un empleo es la de evitar tomar en cuenta las ausencias o los retardos; en este sentido, los resultados por tipo de plantel se presentan en la gráfica 2.30, en la que se aprecia que los porcentajes más altos de docentes que expresaron llevar a cabo esta acción correspondieron a los planteles del CONALEP y a los de la DGETI, con 74.9 y 74.4% respectivamente, ambos por encima del porcentaje nacional de 68%. En cambio, los índices más bajos entre los que dijeron evitar contar ausencias y retardos como apoyo para los que trabajaban, correspondieron a los bachilleratos privados y a las escuelas de la DGETA, con 59.3 y 65.6% en cada caso; hay que destacar que los dos se situaron por debajo del porcentaje nacional.

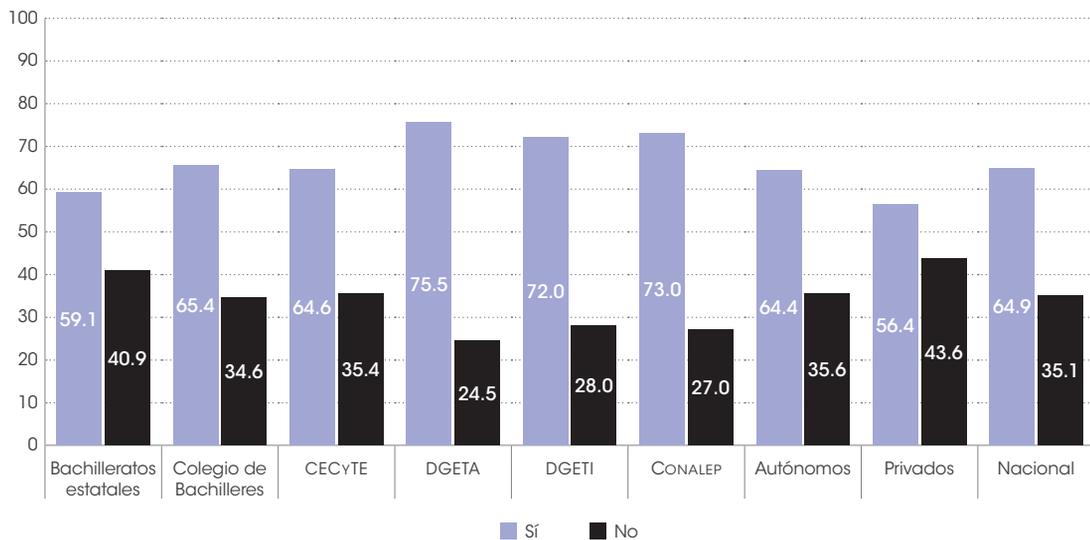
En relación con los docentes que ofrecen asesoría extra-clase para que quienes lo necesiten se pongan al corriente, es decir, para que todos en su grupo tengan el mismo nivel de avance; como se ve en la gráfica 2.31, los porcentajes más altos correspondieron a los planteles de la DGETA y del CONALEP, con 75.5 y 73% respectivamente, además de que en los dos casos se rebasó el porcentaje nacional de 64.9%. Sin embargo, los datos que destacan se refieren a que 43.6% de los docentes en los bachilleratos privados y 40.9% en los estatales informaron no llevar a cabo esta acción.

Gráfica 2.30 Porcentaje de docentes que reportan evitar tomar en cuenta las ausencias o los retardos de estudiantes que tienen empleo: nacional y por tipo de plantel



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2.31 Porcentaje de docentes que reportan ofrecer asesorías extra-clase a los estudiantes que tienen un empleo: nacional y por tipo de plantel



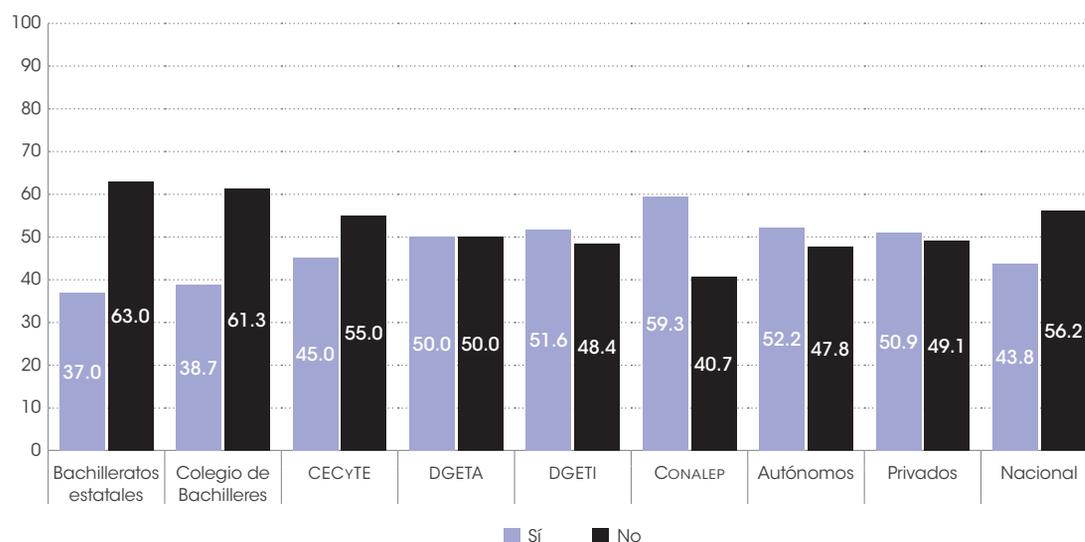
Fuente: elaboración propia.



Por último, como se observa en la gráfica 2.32 con respecto a los docentes que atienden por medios electrónicos a estudiantes que trabajan o tienen un empleo, los porcentajes de quienes contestaron no hacer efectiva esta práctica fueron considerables. En este sentido, los más altos se concentraron en los docentes de bachilleratos estatales y en los del CoBACH, con 63 y 61.3% unos y otros, además de que dichas proporciones en ambos tipos de plantel se impusieron a la nacional de 56.2%.

En cambio, los porcentajes más altos de docentes que contestaron que "sí" atendían a distancia, por medios electrónicos, a sus estudiantes correspondieron a los del CONALEP y a los de los planteles autónomos, con 59.3 y 52.2% respectivamente.

Gráfica 2.32 Porcentaje de docentes que reportan atender por medios electrónicos a los estudiantes que tienen un empleo: nacional y por tipo de plantel



Fuente: elaboración propia.

De manera general, a partir de los datos obtenidos de las dos figuras centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante señalar que los estudiantes refieren una baja presencia de estrategias para apoyarlos, al mismo tiempo que los docentes describen un escenario un tanto distinto, aunque coinciden en que los apoyos extra-clase y las asesorías por internet son las ayudas menos recurrentes.

Lo anterior permite dar cuenta de que aquellas acciones que requieren respaldo académico de los docentes a los estudiantes son menos frecuentes que las de índole administrativa o que dependen directamente del alumno.



CAPÍTULO 3.

¿CUÁLES SON LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y QUÉ POSIBILIDAD TIENEN DE INVOLUCRAR A LOS ESTUDIANTES EN SU PROPIO APRENDIZAJE?

Como se ha mencionado antes, el abandono escolar es un fenómeno complejo, multidimensional y multifactorial, producto del contexto social, económico y familiar en que está inmerso el estudiante; no obstante, también la escuela juega un papel fundamental en esta problemática.

Las finalidades e interacciones escolares se concretan en el aula con base en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son estas prácticas que se realizan cotidianamente las que pueden contribuir a que los jóvenes permanezcan o no en la escuela.

En este capítulo se despliegan algunos resultados de la Evaluación de la Implementación Curricular en educación media superior (EIC EMS), sobre aspectos didáctico-pedagógicos que forman parte de las acciones y actividades cotidianas de aula, desde la percepción de estudiantes, docentes y directivos. Asimismo, se describen algunas acciones de trabajo colaborativo, de formación continua, así como de asesoría y acompañamiento que se proporcionan a los docentes para involucrar a los jóvenes en su propio aprendizaje.

3.1 ¿Qué tan involucrados se sienten los estudiantes en su propio aprendizaje?

A partir de las actividades en el aula, se espera que se propicie el desarrollo integral de los jóvenes de educación media superior (EMS), además de que se sientan en confianza para construir y expresar sus propias ideas dentro de la escuela; estos propósitos, entre otros para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, están presentes en la dinámica diaria de las aulas.

Para identificar la percepción de los estudiantes acerca de las acciones que promueven los profesores y sobre cómo se relacionan éstas con el desarrollo de habilidades, de acuerdo con los propósitos formativos del nivel, se les preguntó en cuántas materias sus docentes promovían: a) respetar las reglas o los acuerdos para mantener el orden y la armonía; b) trabajar

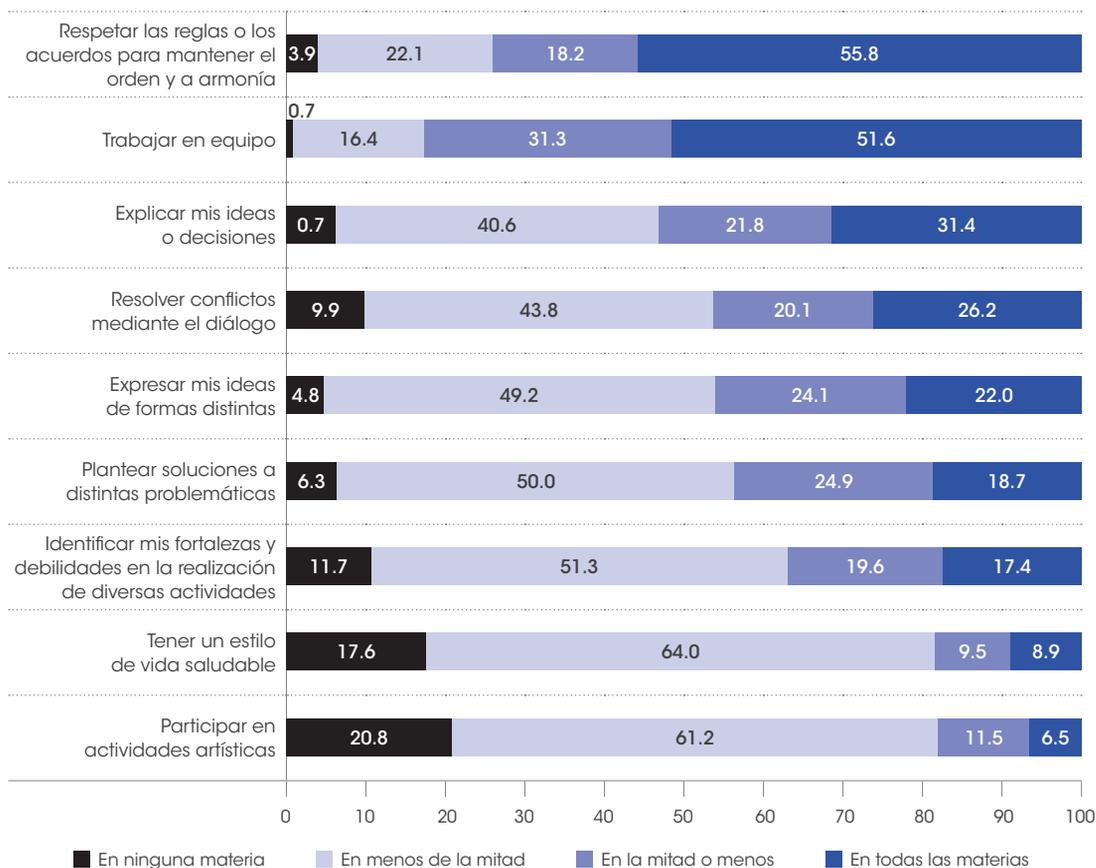


en equipo; c) explicar las ideas y decisiones personales; d) resolver conflictos mediante el dialogo; e) expresar las ideas propias de formas distintas; f) plantear soluciones a diferentes problemáticas; g) identificar fortalezas y debilidades propias en la realización de actividades variadas; h) tener un estilo de vida saludable, e i) participar en actividades artísticas.

Como se advierte en la gráfica 3.1, a nivel nacional y de acuerdo con los estudiantes, las acciones más promovidas por los docentes "en todas las materias" fueron: "respetar las reglas o los acuerdos para mantener el orden y la armonía", en tanto que así lo señaló 55.8%; seguida de "trabajar en equipo", con 51.6% de las respuestas. Mientras tanto, las acciones que se consideró ocurren menos resultaron ser: "participar en actividades artísticas" y "tener un estilo de vida saludable", puesto que 20.8% y 17.6% de los jóvenes respectivamente afirmaron que "en ninguna materia" sucedía esto. Es importante señalar que, en general, los juicios de los estudiantes se concentraron en la categoría de "en menos de la mitad" para las asignaturas cursadas.

Gráfica 3.1 Porcentaje de estudiantes que reportan en cuántas materias

los profesores promueven acciones para desarrollar habilidades durante su formación: nacional



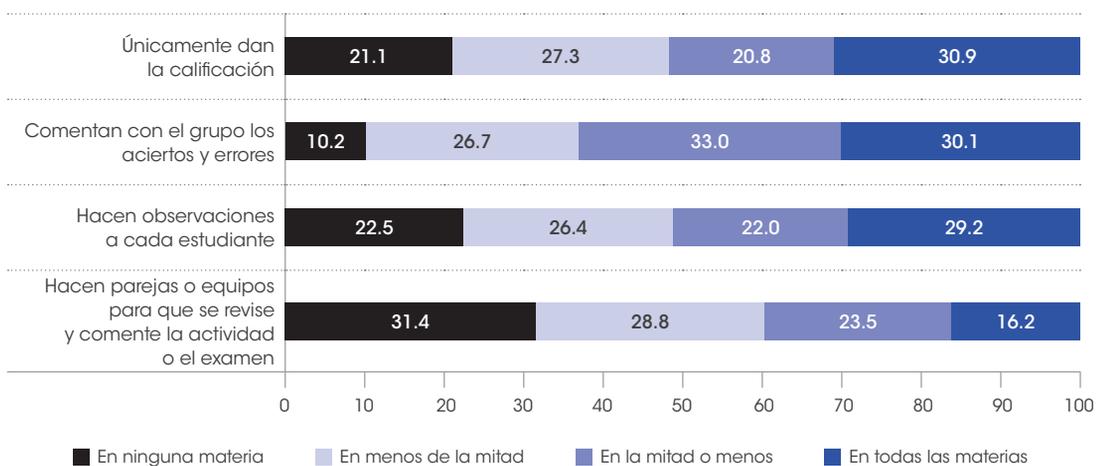
Fuente: elaboración propia.

Las acciones reportadas en la gráfica representan oportunidades para fortalecer habilidades que permitan a los estudiantes un mejor aprendizaje en los distintos espacios del currículo. Por lo tanto, en la medida en que se promueva su realización, ellos tendrán más herramientas para asumir una postura de mayor responsabilidad en su propio aprendizaje.

Entre los aspectos nodales del proceso didáctico están la evaluación de los aprendizajes y la participación de los estudiantes durante ésta, a partir del tipo de retroalimentación que se les brinde, dado que esto permite que puedan identificar sus fortalezas y reflexionar sobre sus logros. En este sentido, a los jóvenes se les preguntó en cuántas materias, después de una actividad de evaluación, sus profesores desarrollaban las siguientes acciones: a) únicamente dar una calificación; b) comentar con el grupo aciertos y errores; c) hacer observaciones a cada estudiante, y d) organizar parejas o equipos para que revisen y comenten una actividad o un examen.

Como se advierte en la gráfica 3.2, a nivel nacional, "únicamente dan la calificación" fue la acción para la que un mayor porcentaje de estudiantes reportó que ocurre "en todas las materias", así lo dijo 30.9%; seguida de la de "comentan con el grupo los aciertos y errores", con 30.1%. En contraste, las acciones para las que una mayor parte de los estudiantes señaló que no se llevaban a cabo "en ninguna materia" fueron las de "hacen parejas o equipos para que se revise y comente la actividad o el examen", con 31.4%, y "hacen observaciones a cada estudiante", con 22.5%.

Gráfica 3.2 Porcentaje de estudiantes que reportan en cuántas materias sus profesores realizan acciones de retroalimentación en la evaluación: nacional



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.



Mediante ciertas prácticas que los docentes llevan a cabo después de las evaluaciones, los estudiantes perciben con mayor facilidad el sentido de las actividades que les solicitan y qué es lo que se espera de ellos, lo cual propicia que tengan claridad en lo que hacen. Al mismo tiempo, con lo anterior se promueve que los jóvenes se asuman como responsables de su propio aprendizaje.

3.2 Desde la perspectiva de los docentes, ¿cómo intervienen para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje?

La implementación de un currículo atraviesa por una serie de decisiones que los docentes toman a partir de lo que el programa de estudios propone, una de ellas tiene que ver con los ajustes o adecuaciones que deben hacerse en función de las características de sus estudiantes. Por ello se les preguntó si realizaban adaptaciones en su planificación para apoyar a quienes: a) muestran aptitudes sobresalientes; b) están en riesgo de reprobación; c) están en condición de discapacidad; d) trabajan o tienen un empleo; e) son indígenas; f) son migrantes (extranjeros o nacionales), y g) están en riesgo de abandonar la escuela (por embarazo, problemas familiares o económicos, adicciones, actividades criminales, *bullying*, etcétera).

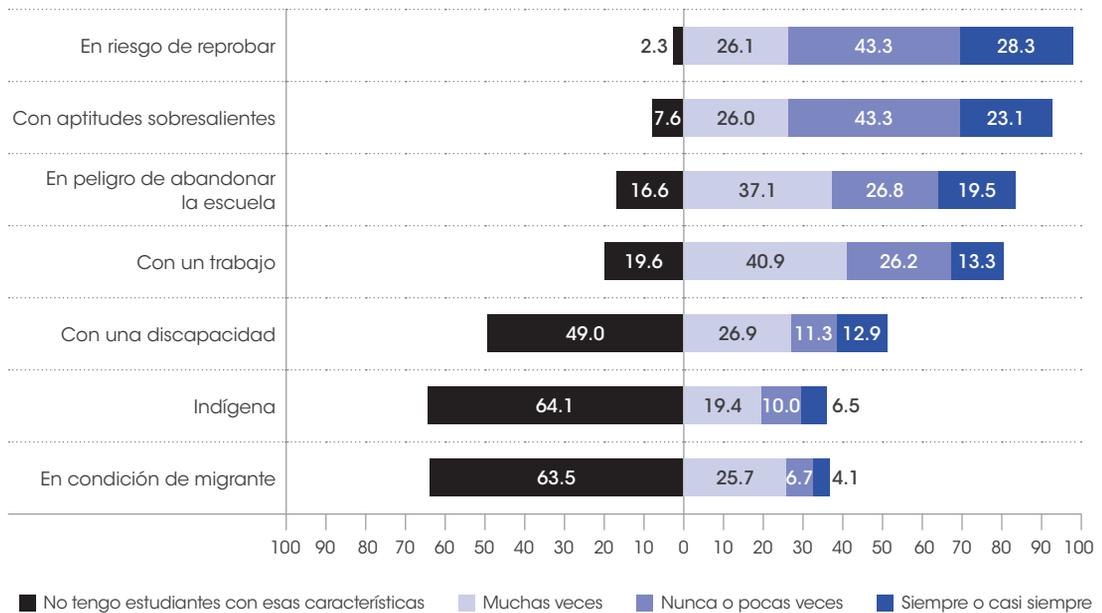
Como se observa en la gráfica 3.3, a nivel nacional, los docentes que reportaron tener estudiantes con las características anteriores fueron los que, en mayor medida, expresaron realizar adecuaciones “siempre o casi siempre”, primero para quienes están en riesgo de reprobación con 28.3%; y luego para los que muestran aptitudes sobresalientes con 23.1%. Por el contrario, en este grupo también hubo quienes señalaron que “nunca o pocas veces” hacen ajustes en su planificación para los estudiantes que trabajan o tienen un empleo y para aquéllos que están en riesgo de abandonar la escuela, con 40.9 y 37.1% en cada caso. A pesar de que los docentes reportaron tener estudiantes con algunas de las características mencionadas, fueron altos los porcentajes de los que opinaron no hacer modificaciones a sus proyectos o realizarlas esporádicamente. La ausencia de esta consideración para las características de los alumnos puede ser un motivo de exclusión y de abandono escolar.

Respecto a la información por tipo de plantel, para el caso de los docentes que realizan adecuaciones a su planificación para apoyar a los estudiantes de su grupo en riesgo de reprobación, como se observa en la tabla 3.1, los que en mayor medida reportaron llevar a cabo esta práctica “siempre o casi siempre” fueron los del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), con 38.4 y 32.4% respectivamente. Entre quienes mencionaron cumplir con esta acción “nunca y pocas



veces” resaltaron 31.3% de los docentes de planteles privados y 27.3% de bachilleratos de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).

Gráfica 3.3 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con la que hacen adecuaciones en su planificación, para apoyar a los estudiantes en ciertas condiciones: nacional



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.1 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con que hacen adecuaciones a su planificación para apoyar a los estudiantes en riesgo de reprobación: nacional y tipo de plantel

Tipo de plantel	No tengo estudiantes con estas características	Nunca y pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	Total
Bachilleratos estatales	0.8*	22.5	47.0	29.7	100.0
Colegio de Bachilleres	1.5*	22.0	45.5	30.9	100.0
CECYTE	0.6**	19.9	47.1	32.4	100.0
DGETA	3.7	27.3	42.2	26.8	100.0
DGETI	1.5*	23.8	45.5	29.2	100.0
CONALEP	1.1*	21.4	39.1	38.4	100.0
Autónomos	3.2	27.1	42.4	27.3	100.0
Privados	3.3	31.3	40.2	25.2	100.0
Nacional	2.3	26.1	43.3	28.3	100.0

* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior al 20% pero inferior o igual al 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

** Estimación cuyo coeficiente de variación excede al 33.3%, por lo que puede estar sesgada.



En cuanto a los docentes que hacen adecuaciones en su planificación para apoyar a los estudiantes que trabajan, en la tabla 3.2 se observa que entre los que más señalaron realizarlas “siempre o casi siempre” está 17.6% de los del CONALEP y los de planteles autónomos. Mientras que 44.6% de los del CECyTE y 43.2% de los del Colegio de Bachilleres (CoBACH) afirmaron que “nunca y pocas veces” las hacían.

Tabla 3.2 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con que hacen adecuaciones a su planificación para apoyar a los estudiantes que tienen un empleo: nacional y tipo de plantel

Tipo de plantel	No tengo estudiantes con estas características	Nunca y pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	Total
Bachilleratos estatales	9.9	42.5	33.9	13.7	100.0
Colegio de Bachilleres	10.0	43.2	31.4	15.3	100.0
CECyTE	8.3	44.6	32.7	14.4	100.0
DGETA	20.0	41.7	25.8	12.5	100.0
DGETI	13.7	42.6	27.0	16.8	100.0
CONALEP	7.6	40.9	33.9	17.6	100.0
Autónomos	11.5	41.8	29.0	17.6	100.0
Privados	36.2	35.9	18.6	9.2	100.0
Nacional	19.6	40.9	26.2	13.3	100.0

Para el caso de los docentes que ajustan su planificación para ayudar a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela; como se expone en la tabla 3.3, los que en mayor medida informaron llevarlo a cabo “siempre o casi siempre” fueron 26.1% de los del CONALEP y 24.6% de los del CoBACH. Mientras que los de bachilleratos autónomos y de planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) fueron quienes más señalaron que “nunca y pocas veces” lo practicaban; con 43.1 y 41.4% unos y otros.

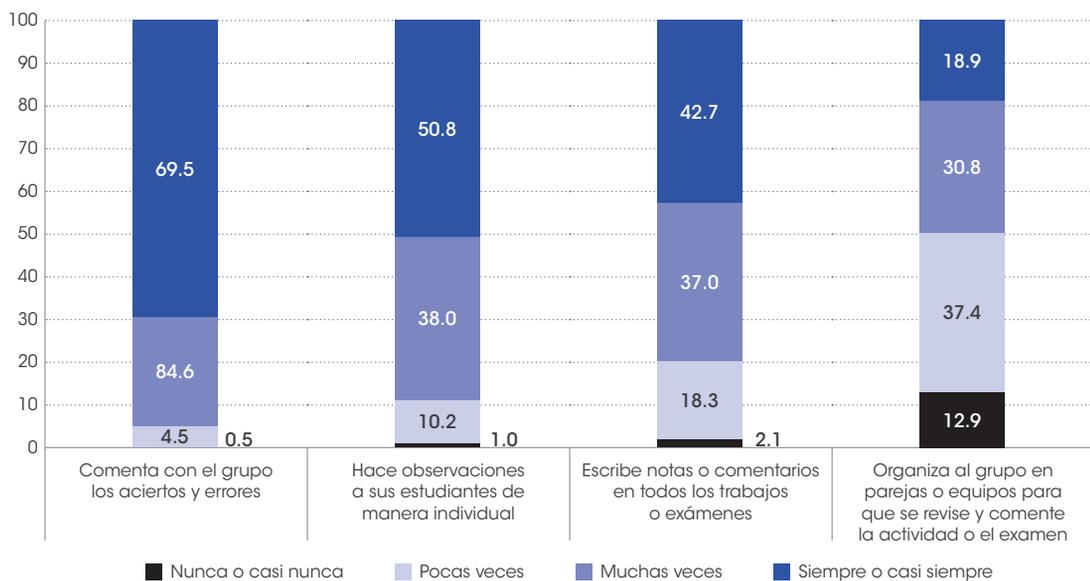
Tabla 3.3 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con que hacen adecuaciones a su planificación para apoyar a los estudiantes con riesgo de abandonar la escuela: nacional y tipo de plantel

Tipo de plantel	No tengo estudiantes con estas características	Nunca y pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	Total
Bachilleratos estatales	7.2	36.0	35.0	21.8	100.0
Colegio de Bachilleres	6.5	36.1	32.9	24.6	100.0
CECyTE	6.4	35.6	34.2	23.7	100.0
DGETA	10.8	36.9	29.2	23.1	100.0
DGETI	10.9	41.4	25.6	22.1	100.0
CONALEP	6.5	35.0	32.4	26.1	100.0
Autónomos	12.8	43.1	24.7	19.4	100.0
Privados	34.3	37.6	16.3	11.8	100.0
Nacional	16.6	37.1	26.8	19.5	100.0

Para conocer algunos tipos de retroalimentación que llevan a cabo los docentes, se les preguntó con qué frecuencia, después de una actividad de evaluación, practicaban las siguientes acciones: a) organiza al grupo en parejas o equipos para que se revise y comente la actividad o el examen; b) escribe notas o comentarios en todos los trabajos o exámenes, c) hace observaciones a sus estudiantes de manera individual; d) comenta con el grupo los aciertos y errores.

Como se advierte en la gráfica 3.4, 69.5% de los docentes, a nivel nacional, reportó que “siempre o casi siempre” “comenta con el grupo los aciertos y errores”; asimismo, la mitad de éstos (50.8%) dijo que “siempre o casi siempre” “hace observaciones a sus estudiantes de manera individual”. Por otro lado, 37.4% manifestó que “pocas veces” “organiza al grupo en parejas o equipos para que se revise y comente la actividad o el examen”, lo cual representa un porcentaje considerable si se piensa que esta retroalimentación sería oportuna y de gran utilidad para los estudiantes, en especial para aquellos que podrían sentirse más cómodos recibiendo retroalimentación o apoyo de sus pares. Para finalizar, 18.3% de los docentes manifestó que “pocas veces” “escribe notas o comentarios en todos los trabajos o exámenes”.

Gráfica 3.4 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con que realizan acciones de retroalimentación en la evaluación: nacional



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.



En cuanto a la información por tipo de plantel, los docentes de los CONALEP y de las escuelas de la DGETI fueron los que más reportaron que “siempre o casi siempre” “comenta con el grupo los aciertos y errores”, así lo dijeron 74.4 y 73.3% en cada caso. Asimismo, los docentes de dichos planteles señalaron en mayor medida que “siempre o casi siempre” “organiza al grupo en parejas o equipos para que se revise y comente la actividad o el examen”, con 25.8 y 22.6% respectivamente. Por el contrario, 17.8% de docentes en planteles privados y 14% en bachilleratos autónomos manifestaron que “nunca o casi nunca” realizaban esa acción.

Respecto a si los docentes hacen observaciones a sus estudiantes de manera individual, un mayor porcentaje de los del CONALEP y de los de bachilleratos privados informó que “siempre o casi siempre” lo llevaba a cabo, con 61.5 y 55.1% unos y otros. Por otro lado, 12.5% de los de bachilleratos autónomos y 11.7% de los del CoBACH comunicaron que “pocas veces” lo practicaban.

Por último, los docentes del CONALEP y los de bachilleratos privados señalaron más que en otros tipos de plantel que “siempre o casi siempre” escriben notas o comentarios en todos los trabajos o exámenes, con 54.7 y 46.7% respectivamente; en cambio, 17.6% de los de bachilleratos estatales y los del CoBACH reportaron que “pocas veces” desarrollaban dicha acción.

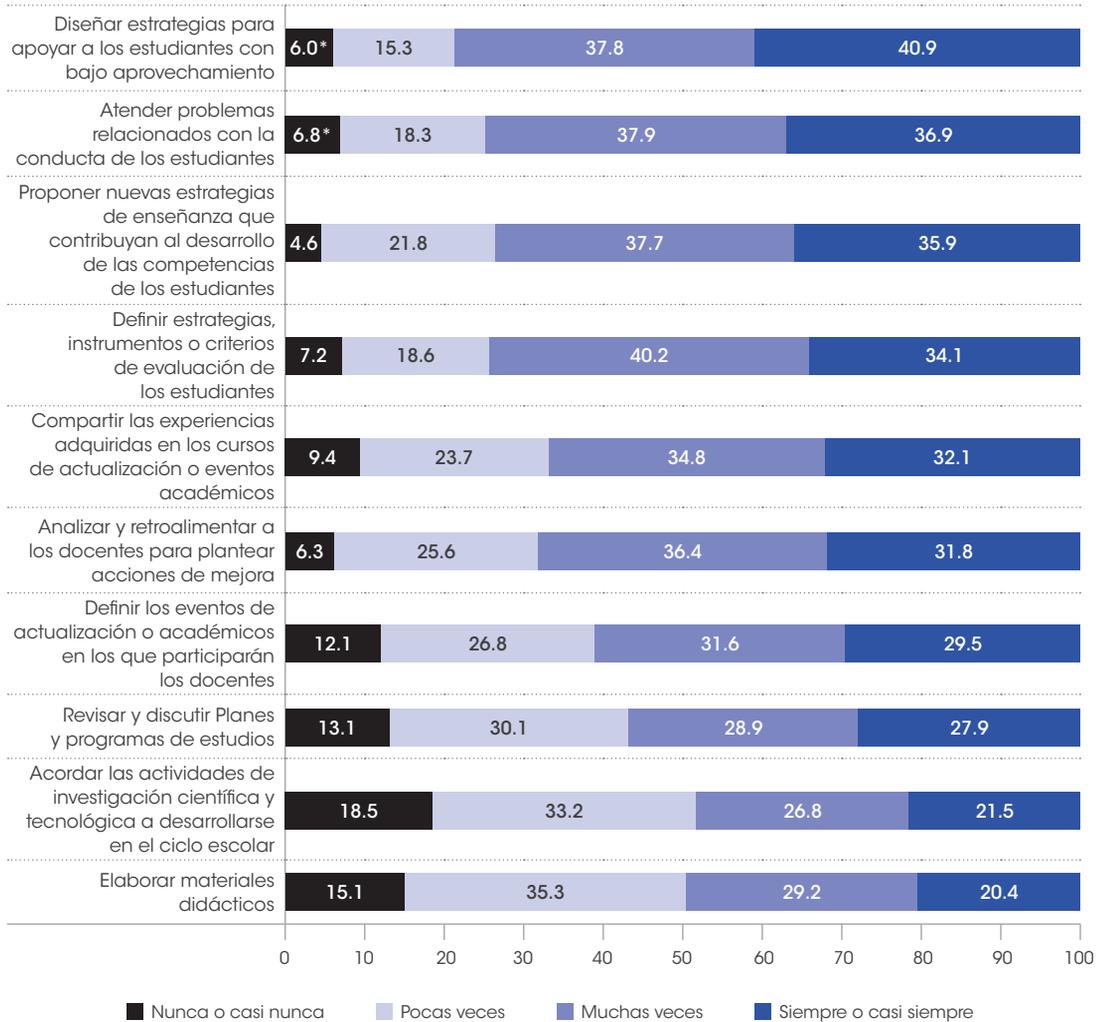
3.3 Desde la perspectiva de los docentes, entre las distintas experiencias de trabajo colaborativo y de formación continua, ¿cuáles fortalecen su práctica para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje?

La participación de los docentes en academias, comités o cuerpos colegiados es importante porque pone en juego el desarrollo de acciones en beneficio de los estudiantes. En este sentido, se les preguntó si en los últimos 12 meses habían participado en dichas actividades. La mayoría, 81.6%, dijo que sí lo había hecho.

A los docentes que reportaron su asistencia, se les preguntó si se habían desarrollado determinadas actividades para fortalecer su práctica docente. De los resultados obtenidos, cabe mencionar dos actividades que se practican en las academias, comités y cuerpos colegiados que pretenden abonar a la permanencia de los jóvenes en la escuela, en este sentido, como se muestra en la gráfica 3.5, 40.9% de los docentes, a nivel nacional, afirmó que “siempre o casi siempre” diseñan estrategias para apoyar a los estudiantes con bajo aprovechamiento, y 36.9% señaló que “siempre o casi siempre” atienden problemas relacionados con la conducta de éstos.



Gráfica 3.5 Porcentaje de docentes que reportan la frecuencia con la que han abordado distintos temas en cuerpos colegiados: nacional



*Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la información por tipo de plantel, como se advierte en la tabla 3.4, de entre los docentes que sí han participado en academias, comités o cuerpos colegiados, los del CONALEP fueron quienes más reportaron que "siempre o casi siempre" han diseñado estrategias de apoyo para estudiantes con bajo aprovechamiento, así lo dijo 52.3% de ellos; seguido de 47.8% de los del CoBACH, quienes dijeron que "siempre o casi siempre" concebían este tipo de medidas. Al contrario de los docentes de la DGETI y de los de bachilleratos autónomos, donde 24.9 y 24.6% de unos y otros señaló que "pocas veces" las diseñan.



Tabla 3.4 Porcentaje de docentes que participan en cuerpos colegiados y reportan la frecuencia con la que han diseñado actividades de apoyo a estudiantes con bajo aprovechamiento: nacional y tipo de plantel

Tipo de plantel	Participación en academias, comités o cuerpos colegiados		Sí ha participado en academias, comités o cuerpos colegiados				Total
	Sí	No	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	
Bachilleratos estatales	92.5	7.5	3.6	17.4	40.1	38.9	100.0
Colegio de Bachilleres	94.7	5.3	2.7*	14.4	35.1	47.8	100.0
CECyTE	93.9	6.1	3.8	17.2	33.5	45.5	100.0
DGETA	92.9	7.1	6.8	18.7	39.4	35.1	100.0
DGETI	93.4	6.6	5.4	24.9	35.1	34.6	100.0
CONALEP	92.3	7.7	2.2*	9.6	35.9	52.3	100.0
Autónomos	87.6	12.4	5.8	24.6	37.4	32.3	100.0
Privados	64.6	35.4	5.2	13.4	38.4	43.0	100.0
Nacional	81.6	18.4	6.0*	15.3	37.8	40.9	100.0

* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior al 20% pero inferior o igual al 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

Respecto a si en las academias, comités o cuerpos colegiados han desarrollado actividades de atención a problemas relacionados con la conducta de los estudiantes, como lo expresa la tabla 3.5, los docentes que con mayor frecuencia manifestaron haberlas llevado a cabo "siempre o casi siempre" fueron los del CONALEP y los del CoBACH, con 48.1 y 43.4%, respectivamente. Los de los bachilleratos autónomos y los de la DGETI comunicaron en mayor medida que "pocas veces" llevaban a la práctica dichas actividades, con 30.1 y 29.9% en cada caso.

Con respecto a la formación continua que recibieron los docentes, se les preguntó sobre algunas temáticas en las que se habían preparado, actualizado o capacitado durante los últimos 12 meses, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y acerca de la utilidad que habían tenido para su práctica. En la gráfica 3.6 se pueden observar dichos temas, así como el grado de provecho que les asignaron quienes sí se instruyeron en éstos.

Como se advierte en la gráfica apenas señalada, a nivel nacional y para los propósitos de este estudio, se identificó que para el tema de convivencia escolar y manejo del grupo, 30.7% de los docentes mencionó que no se había actualizado; de los que sí se pusieron al día sobre el mismo, 27.4% consideró que le fue "muy útil" para su práctica.

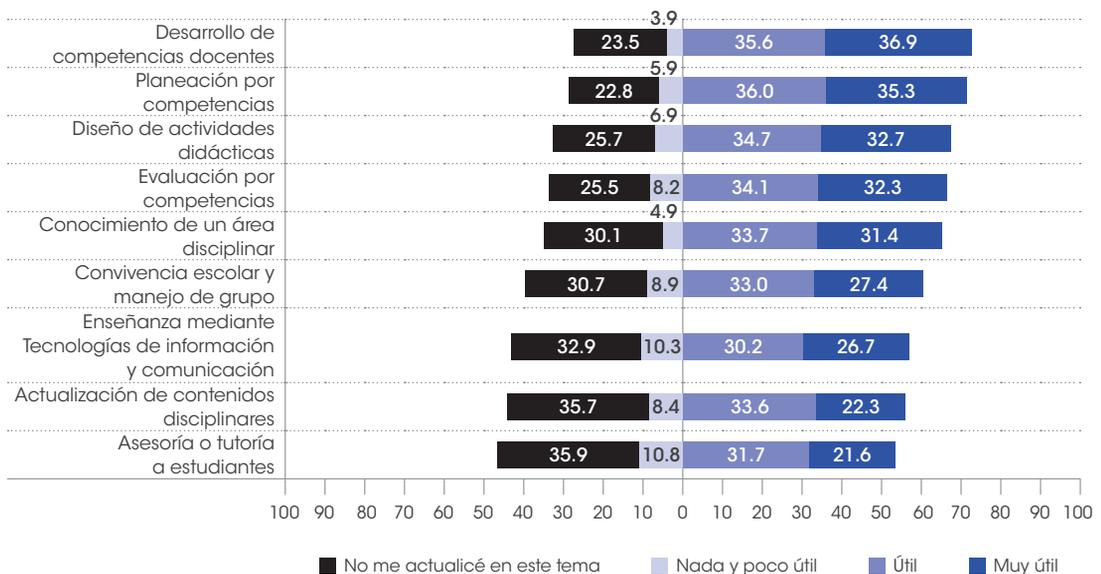


Tabla 3.5 Porcentaje de docentes que participan en cuerpos colegiados y reportan la frecuencia con la que han desarrollado actividades de atención a problemas relacionados con la conducta: nacional y por tipo de plantel

Tipo de plantel	Participación en academias, comités o cuerpos colegiados		Sí han participado en academias, comités o cuerpos colegiados				Total
	Sí	No	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	
Bachilleratos estatales	92.5	7.5	4.8	20.5	42.2	32.5	100.0
CoBACH	94.7	5.3	3.6	15.0	38.0	43.4	100.0
CECYTE	93.9	6.1	5.4	18.4	39.9	36.3	100.0
DGETA	92.9	7.1	3.5*	16.3	40.4	39.8	100.0
DGETI	93.4	6.6	7.7	29.9	36.2	26.1	100.0
CONALEP	92.3	7.7	2.9*	13.5	35.4	48.1	100.0
Autónomos	87.6	12.4	8.1	30.1	35.3	26.5	100.0
Privados	64.6	35.4	5.7	16.1	36.7	41.4	100.0
Nacional	81.6	18.4	6.8*	18.3	37.9	36.9	100.0

* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20%, pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3.6 Porcentaje de docentes que reportan haberse formado en los últimos 12 meses en el marco de la RIEMS y su valoración al respecto: nacional





Con respecto a la formación en el tema de asesoría o tutoría a estudiantes, 35.9% de los docentes contestó no haberse actualizado. El nivel de mejora que previeron, de haber sido actualizados o capacitados en ese tema, se concentró en la categoría "útil", con 31.7%; seguido por 21.6% de quienes respondieron "muy útil", y 10.8% de los que contestaron "nada y poco útil" la formación en ese aspecto.

Por tipo de plantel, como se distingue en la tabla 3.6, con respecto a la formación para la convivencia escolar y el manejo de grupo, 33.7% de los docentes en el CECyTE, y 31.6% en planteles privados dijeron que no se actualizaron en ese tema; de los que sí lo hicieron, 37.6% de planteles del CONALEP y 34.4% de los de bachilleratos autónomos consideraron "muy útil" la formación recibida.

Tabla 3.6 Porcentaje de docentes que reportan haberse formado en el tema de la convivencia escolar y el manejo de grupo durante los últimos 12 meses, en el marco de la RIEMS y su valoración sobre su utilidad: nacional y por tipo de plantel

Tipo de plantel	No me actualicé en este tema	Nada y poco útil	Útil	Muy útil
Bachilleratos estatales	29.1	11.5	35.9	23.5
CoBACH	30.8	9.9	32.0	27.3
CECyTE	33.7	10.4	31.6	24.3
DGETA	31.4	7.4	34.4	26.8
DGETI	29.4	9.9	31.4	29.3
CONALEP	21.6	8.4	32.4	37.6
Autónomos	28.5	7.2	30.0	34.4
Privados	31.6	6.9	31.7	29.7
Nacional	30.7	8.9	33.0	27.4

En lo que toca a la formación recibida en cuanto a asesoría y tutoría a estudiantes, como se observa en la tabla 3.7, resaltan los porcentajes de docentes de planteles privados y los del CECyTE; que fueron quienes no se formaron en el tema, con 41.2 y 39.2% respectivamente. Mientras tanto, 38.4% de los de planteles autónomos y 31.1% de los del CONALEP consideraron que les fue "muy útil" la capacitación que recibieron sobre esta materia.

Adicionalmente, como se puede observar en la tabla 3.7, se les preguntó sobre aquellos temas relacionados con el proceso didáctico: a) planeación; b) forma de trabajar en las clases; c) relación con sus estudiantes; d) uso de materiales; e) evaluación de los estudiantes; f) práctica del trabajo colaborativo con otros docentes, a fin de saber si se han formado o no en alguna temática y si ésta ha contribuido en la mejora de su práctica.

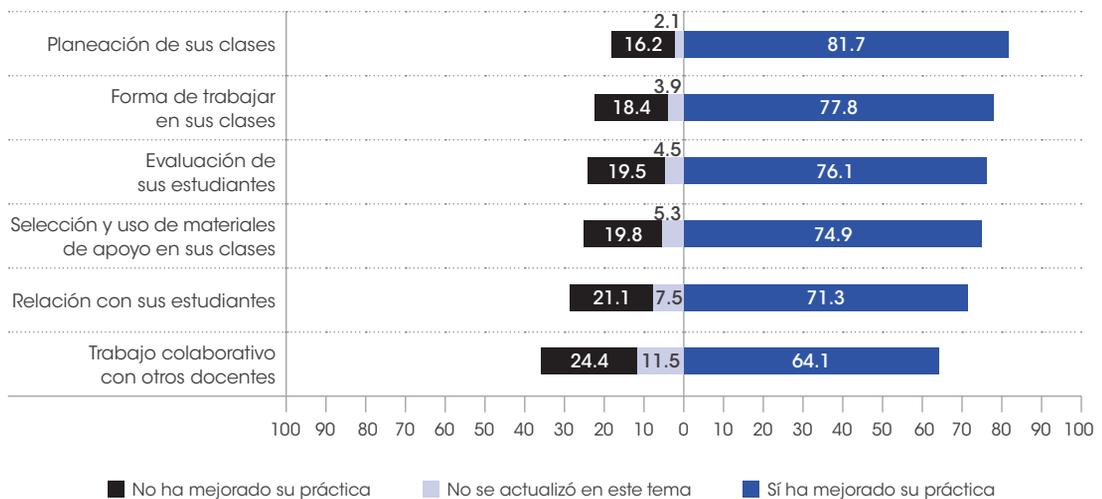


Tabla 3.7 Porcentaje de docentes que reportan haberse formado en asesoría y tutoría para estudiantes durante los últimos 12 meses, en el marco de la RIEMS y su valoración al respecto: nacional y por tipo de plantel

Tipo de plantel	No me actualicé en este tema	Nada y poco útil	Útil	Muy útil
Bachilleratos estatales	37.1	16.8	32.0	14.2
CoBACH	34.0	11.9	32.1	22.1
CECyTE	39.2	12.8	28.8	19.1
DGETA	35.7	9.3	33.3	21.7
DGETI	34.8	13.0	29.9	22.2
CONALEP	25.0	9.4	34.6	31.1
Autónomos	23.8	8.3	29.5	38.4
Privados	41.2	8.1	29.2	21.6
Nacional	35.9	10.8	31.7	21.6

Como se advierte en la gráfica 3.7, la mayoría del personal docente consideró que "sí" había mejorado su práctica en los distintos temas planteados. De éstos, cabe resaltar los que de alguna forma contribuyen a que los jóvenes, a partir de lo que hace el profesorado, encuentren mayor sentido en lo que aprenden como parte del proceso didáctico, lo cual puede incidir en su permanencia escolar: 1) relación con sus estudiantes; 2) evaluación de sus estudiantes y 3) forma de trabajar en sus clases.

Gráfica 3.7 Porcentaje de docentes que opinan acerca de la mejora en su práctica a partir de la formación recibida en ciertos temas en el marco de la RIEMS: nacional



Fuente: elaboración propia.



Los porcentajes de docentes que reportaron no haberse actualizado en dichos temas fueron como sigue: 21.1% no se actualizó/formó en lo que respecta a la "relación con los estudiantes"; 19.5%, en la evaluación de éstos; y 18.4%, en la forma de trabajar en sus clases.

Respecto a los porcentajes de quienes que "sí" se actualizaron en los aspectos señalados, 77.8% afirmó un avance en la forma de desempeñarse en sus clases; 76.1% consideró que había mejorado en lo que toca a la "evaluación de sus estudiantes", y 71.3% opinó lo mismo, pero en cuanto a sus vínculos con el alumnado.

Por tipo de plantel, entre los porcentajes más altos de docentes que reportaron no haberse actualizado en la "forma de trabajar en sus clases", encontramos a 25% de planteles privados, seguidos por 15.4% de quienes laboran en los del CECyTE. De los que sí se actualizaron, 88.4% de los del CONALEP y 86.5% de los de planteles autónomos opinaron que "sí" habían mejorado su desempeño en la forma de trabajar en sus clases.

Los que no se actualizaron en el tema de la "evaluación de sus estudiantes" fueron de los planteles privados y del CECyTE, con 26.4 y 17.6% respectivamente. Los mayores porcentajes de quienes sí se actualizaron y consideraron haber mejorado en su práctica respecto a este tema correspondieron al CONALEP y a los bachilleratos autónomos, con 86 y 85% unos y otros.

En cuanto al profesorado que dijo no haberse actualizado en lo referente a la "relación con sus estudiantes", encontramos a 29% del de bachilleratos privados. En cambio, los que informaron sí haberse actualizado y considerar un avance en dicha relación correspondieron a 80.7% de quienes trabajan en los planteles del CONALEP, seguidos por 78.3% de los que ejercen sus labores en bachilleratos autónomos.

Por otro lado, acerca de la asesoría pedagógica o acompañamiento que han obtenido los docentes en los últimos 12 meses, en la gráfica 3.8 se destacan aquellos aspectos que, para los propósitos de este estudio, tienen mayor relevancia en cuanto al involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje. Cabe mencionar que, a nivel nacional, 34.6% manifestó no haber recibido asesoría pedagógica alguna o acompañamiento en ningún aspecto; este porcentaje es sobresaliente, dado que se esperaría que los profesores recibieran más de este tipo de ayuda en los ámbitos expuestos en la gráfica 3.8. Respecto a los porcentajes de quienes afirmaron sí haber tenido dicha orientación y asistencia, éstos fluctuaron entre un tercio y la mitad de las respuestas afirmativas en todos los temas expresados.

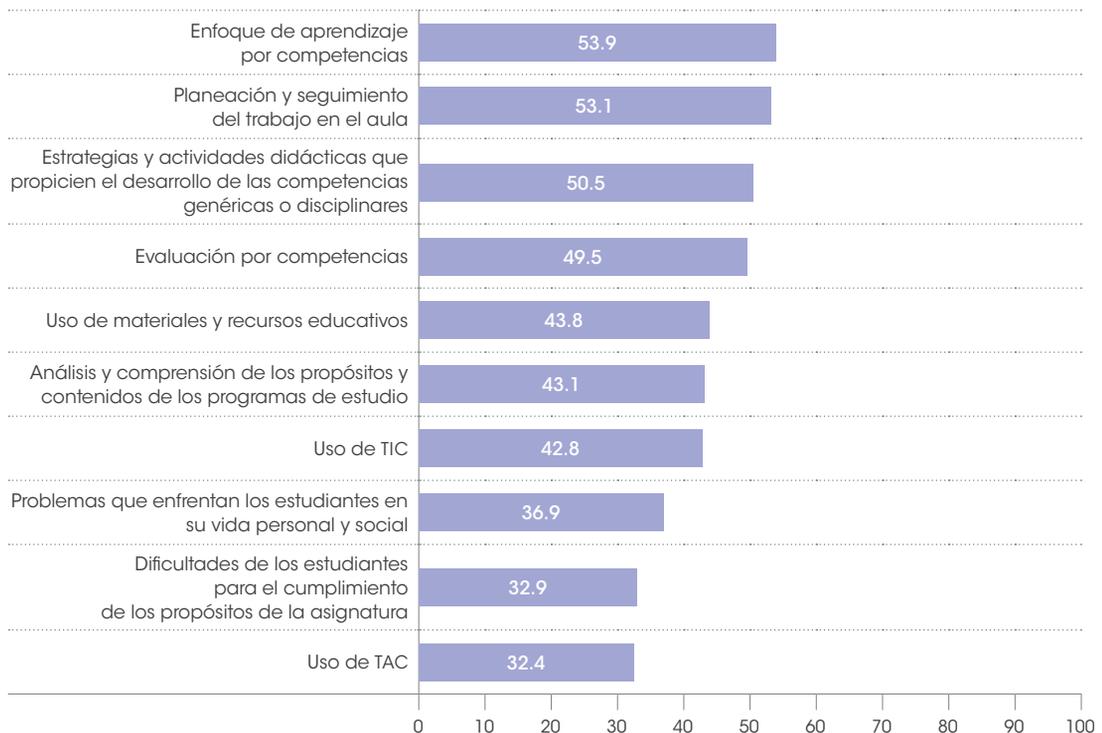
Con relación a la asesoría pedagógica y acompañamiento enfocado en el "uso de Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)", 42.8% de los docentes afirmó haber recibido



asesoría en el tema; 36.9% dijo haber dispuesto de asesoría sobre el tópico de los “problemas que enfrentan los estudiantes en su vida personal y social”, y 36.9% expresó haber tenido acompañamiento en torno al asunto. Sobre las “dificultades de los estudiantes para el cumplimiento de los propósitos de la asignatura”, 32.9 % de los docentes manifestó haber contado con orientación relacionada con dicho problema. Por último, pero no menos importante, en lo referente al “uso de Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC)”, 32.4% afirmó haber tenido asesoría sobre dicha temática.

De esta manera, los últimos tres temas expuestos en esta gráfica son en los que menos consideran los docentes que han recibido asesoría pedagógica y acompañamiento, aun siendo éstos de los que pueden incidir en la permanencia o abandono de los estudiantes en la EMS; principalmente los que tienen que ver con los problemas enfrentados en la vida personal y social, y con las dificultades de los jóvenes para el cumplimiento de los propósitos de las asignaturas.

Gráfica 3.8 Porcentaje de docentes que reportan los aspectos en los que han recibido asesoría pedagógica o acompañamiento: nacional



Nota: la suma de los porcentajes puede no ser 100%, debido al redondeo de decimales.

Fuente: elaboración propia.



En la tabla 3.8 se presentan, por tipo de plantel, los porcentajes de docentes que han recibido asesoría pedagógica o acompañamiento en las temáticas mencionadas anteriormente, destacando que 56.4% de los de planteles autónomos dijo haber recibido asesoría pedagógica en uso de TIC y 44.7% en el uso de TAC.

De los docentes de planteles privados, 45.7% afirmó haber tenido asesoría o acompañamiento en lo que respecta a problemas que enfrentan los estudiantes en su vida personal y social 44.3% manifestó haber tenido acompañamiento en el tema de dificultades de los estudiantes para el cumplimiento de los propósitos de la asignatura. Los docentes del CECyTE fueron quienes menos recibieron asesoría pedagógica y acompañamiento en todas las temáticas que se observan en la tabla 3.8.

Tabla 3.8 Porcentaje de docentes que reportan los aspectos en los que han recibido asesoría pedagógica o acompañamiento: nacional y por tipo de plantel

Tipo de plantel	Dificultades de los estudiantes para el cumplimiento de los propósitos de la asignatura	Uso de TIC	Uso de TAC	Problemas que enfrentan los estudiantes en su vida personal y social
Bachilleratos estatales	35.0	37.3	25.4	35.9
CoBACH	24.7	36.4	25.9	29.5
CECyTE	21.8	28.0	18.1	25.6
DGETA	27.1	37.6	26.1	34.1
DGETI	22.2	34.5	22.8	28.1
CONALEP	40.2	54.6	42.4	41.9
Autónomos	37.1	56.4	44.7	38.8
Privados	44.3	50.7	42.2	45.7
Nacional	32.9	42.8	32.4	36.9

Nota: la suma de los porcentajes no suma 100%, debido a que cada porcentaje es independiente.

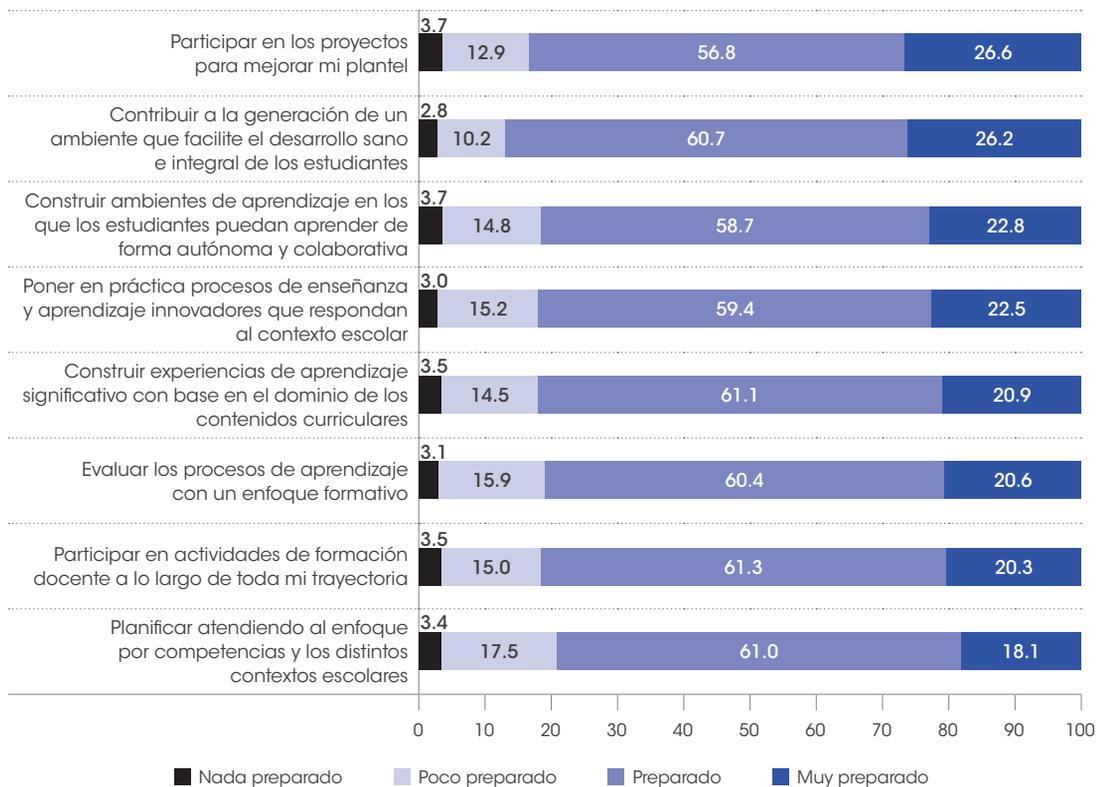
Fuente: elaboración propia.

En relación a qué tan preparados se consideran los docentes para orientar sus prácticas, dada la formación, actualización o capacitación que han recibido en el marco de la RIEMS, como se advierte en la gráfica 3.9, en todos los planteamientos que presenta la gráfica, los porcentajes de los docentes se concentraron en la categoría de estar preparados, fluctuando entre 56.8 y 61.3% en los diferentes temas. Para los propósitos de este informe, a continuación se describen los planteamientos que se considera influyen en la posibilidad de que los estudiantes le encuentren sentido a las experiencias que les ofrece la escuela. Con respecto a la consideración de “poner en práctica procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores que

responden al contexto escolar”, 22.5% de los docentes afirmó estar “muy preparado” para hacerlo y 18.2% consideró encontrarse “poco y nada preparado”.

Del personal docente, 20.6% consideró estar “muy preparado” para evaluar los procesos de aprendizaje por medio de un enfoque formativo; aunque 19% manifestó estar “poco y nada preparado” para ello. Finalmente, en cuanto a “construir ambientes de aprendizaje donde los estudiantes pudieran aprender de forma autónoma y colaborativa”, 22.8% señaló estar “muy preparado”, pero, 18.5% expresó estar “poco y nada preparado”.

Gráfica 3.9 Porcentaje de docentes que opinan acerca de la preparación recibida para orientar su práctica, según determinados planteamientos establecidos en el marco de la RIEMS: nacional



Nota: la suma de los porcentajes no suma 100%, debido a que cada porcentaje es independiente.

Fuente: elaboración propia.

Como se comentó anteriormente, la formación continua de los docentes es clave para un mejor ambiente escolar. En este sentido, se indagó sobre qué tan preparados se consideraban los docentes para: a) poner en práctica métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores



que respondan al contexto escolar; b) evaluar los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo, y c) construir ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan aprender de forma autónoma y colaborativa. Para los tres planteamientos, la mayoría de los docentes, entre 52.3 y 63.7% en todos los tipos de plantel, afirmaron estar capacitados.

Por tipo de plantel, en cuanto a qué tan preparado se consideraba el profesorado para ejecutar métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores que respondieran al contexto escolar, los porcentajes más altos de quienes contestaron estar "muy preparados", fueron los de los docentes del CONALEP y los de los planteles autónomos, con 35.6 y 29.7% respectivamente. Mientras tanto, 21.8% de los de la DGETI y 20.6% de los del CECYTE indicaron estar "poco" y "nada preparados".

Entre los docentes del CONALEP, 31.7% aseguró estar "muy preparado" para evaluar los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo; seguido de 27.1% de profesores de bachilleratos autónomos. Por el contrario, 22.5% de los de escuelas privadas y 22.2% de bachilleratos estatales contestaron estar "poco" y "nada preparados" para realizar esa tarea. Además, 36.3 y 30.3% de los que laboran en el CONALEP y en las escuelas autónomas manifestaron, respectivamente, estar "muy preparados" para construir ambientes de aprendizaje para que los estudiantes aprendan de forma autónoma y colaborativa. En contraste, 17.5 % de los docentes de bachilleratos estatales y 17.3% de los del CECYTE señalaron estar "poco" y "nada" preparados para llevar a cabo dicho planteamiento.

Ofrecer a los educandos experiencias de aprendizaje con significados valiosos y duraderos para sí mismos se hace fundamental, con el propósito de ayudarlos a reconocer el papel de la escuela en sus vidas y también en la consolidación de aprendizajes que trasciendan las aulas. En la construcción de tales experiencias, dos elementos resultan de gran importancia: el primero se refiere al involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje, mediante los distintos ejercicios que se desarrollan en las clases y por medio de la retroalimentación del conocimiento que han adquirido luego de una actividad de evaluación; y el segundo alude a las posibilidades que tienen los docentes de desarrollar prácticas retadoras, sirviéndose de la oportunidad de colegiar con sus compañeros de trabajo y aprovechando la formación que se les da. La combinación de los dos elementos permitirá que los planteles se conviertan en espacios con mayor sentido, lo cual puede contrarrestar problemáticas como la del abandono escolar.

En este apartado se observó que aún falta generar procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas cotidianas de aula, que permitan a los jóvenes de este nivel educativo involucrarse en su aprendizaje, tomando en cuenta a aquellos jóvenes que se encuentran en situación





de desventaja pues muchas veces pasan desapercibidos en las prácticas referidas. En este sentido las prácticas de aula pueden dar mayor posibilidad de que cualquier estudiante se sienta involucrado, encuentre sentido a su formación y considere permanecer en la escuela.

Asimismo, los datos arrojan la necesidad de formar y acompañar a los docentes en su práctica cotidiana, para que desempeñen de mejor manera su tarea formativa.



Consideraciones finales

Como se mencionó a lo largo de este informe, el abandono escolar es uno de los mayores problemas de la educación media superior (EMS), a pesar de los programas federales impulsados y las acciones en los planteles para abatirlo, este fenómeno sigue siendo un reto que compromete el cumplimiento de la obligatoriedad y del derecho a la educación, por lo que es necesario revisar no sólo las causas del inconveniente y los factores que inciden en él, sino la calidad y eficacia de cada uno de los esfuerzos para ponerle fin.

Hay que insistir en que el abandono escolar se presenta cuando están en curso los tres propósitos educativos del nivel, que son: la preparación para los estudios superiores, la formación para el trabajo y la formación ciudadana; de modo que todos éstos se interrumpen, dejando a los jóvenes con menores oportunidades de desarrollo personal y académico. Lo anterior abona en la perpetuación de las brechas sociales y en la desigualdad en distintos ámbitos del desarrollo humano.

A pesar de que en el abandono de los estudios influyen variables que escapan al ámbito escolar, poner la mirada en esta área permite reconocer las acciones que, organizadas dentro de los planteles por las autoridades educativas, pueden realizarse para prevenirlo o combatirlo.

En este informe se expusieron, a partir de los reportes y opiniones de los actores educativos, algunas de las formas en las que éstos intervienen en la identificación de los estudiantes con mayor probabilidad de abandonar la escuela, en específico de los que están en riesgo de reprobación y de aquellos que trabajan.

También se dieron a conocer, desde la percepción de estudiantes y docentes, reflexiones en torno a algunos procesos didácticos cotidianos; se exploró la presencia del trabajo colegiado entre profesores y la formación continua que se les brinda, acciones que coadyuvan al involucramiento de los educandos en su aprendizaje.



A continuación, se presenta una serie de consideraciones finales, que se divide en tres apartados; el primero versa sobre el Movimiento contra el abandono escolar. Yo no abandono. En el segundo apartado se presentan reflexiones acerca de la reprobación y el empleo en los estudiantes. El tercer apartado atañe a las prácticas de aula y el involucramiento de los estudiantes. Finalmente se presentan asuntos pendientes por resolver.

Una revisión a la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*

Como se pudo advertir, algunas de las estrategias que se llevan a la práctica en los planteles se enmarcan en la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono*, una de las apuestas del Estado que forma parte de la política educativa para abatir dicho fenómeno escolar. Partiendo de la revisión realizada en este estudio, es necesario reconsiderar algunos aspectos fundamentales:

- *La revisión del planteamiento de acciones alrededor de quien abandona la escuela por causas personales, motivacionales y económicas.* A pesar de que en el discurso del movimiento se identifica el abandono como un fenómeno que resulta de un proceso multifactorial, la forma en que se designa y las acciones compensatorias que integran la estrategia aluden al estudiante como un individuo desarraigado de un contexto, responsabilizándolo de su situación escolar. Es posible advertir esto desde el título de la estrategia: “Yo no abandono”, además de que el conjunto de acciones que la conforman se olvida de que, para un sujeto en desventaja, ocurren los mismos procesos escolares involucrados en los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión, que influyen en el desempeño de los estudiantes para que se involucren en su formación y permanezcan en la escuela.
- *La claridad y articulación de los programas.* La delimitación de la estrategia es poco clara, resulta difícil identificar qué programas forman parte de y se destinan a la EMS y cuáles no. En el planteamiento, la estrategia se entiende como la dotación de 12 manuales en los planteles, es decir, como una serie de acciones independientes sin carácter sistémico. Por otro lado, algunos de estos prontuarios proponen actividades que no responden al contexto, los espacios y los tiempos de los bachilleratos.
- *Revisión de las acciones que conllevan trabajo administrativo dentro de los programas.* Esta situación da más trabajo a directivos y docentes, restando tiempo y atención a las necesidades reales.
- *La ampliación del rango de las acciones implementadas.* Entre las acciones que, de acuerdo con los directores, se llevan a cabo con mayor frecuencia en los planteles están: convocar a los padres de los estudiantes para buscar alternativas de apoyo y explorar las



causas del posible abandono. En cambio, las que se practican con menor regularidad —en comparación con otras por las que se preguntó— son: ofrecer tutorías académicas con maestros o con pares y canalizar hacia alguna institución o especialista para obtener apoyo. Por otra parte, en los mismos planteles se percibe la posibilidad de llevar a la práctica acciones en las que exista una relación directa con los estudiantes, es decir, las de tutoría y acompañamiento en la toma de decisiones de éstos. Se reconoce que la puesta en marcha de programas que demandan más tiempo para la actividad de acompañar a los educandos puede significar que los planteles dispongan de figuras¹⁶ adicionales a los docentes y que éstas cuenten con cierta especialización, a fin de que la tarea encomendada tenga un impacto más fuerte en la experiencia escolar de los escolares. Las actividades que se valoran con menor probabilidad de suceder, comparadas con otras, son las que se relacionan con la normatividad, como el protocolo de alertas tempranas, la inducción amigable a la EMS y el involucramiento con los padres.

- *El reconocimiento de las realidades institucionales y de operación en los planteles.* La valoración de los directivos para poder llevar a cabo la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: *Yo no abandono* permite aproximarse al reconocimiento de las dificultades que existen en las escuelas para poner en funcionamiento las acciones y suministrar los materiales con los que se realicen replanteamientos en la estrategia, según las características de los planteles.
- *La evaluación después de una década de promover la estrategia Movimiento contra el abandono escolar: Yo no abandono en la EMS.* Es necesario utilizar los resultados o evaluaciones realizadas sobre este recurso, para reorientar, sostener o impulsar con mayor fuerza sus mecanismos.
- *La conveniencia de la claridad, coherencia y sistematicidad en programas o estrategias de política educativa.* Dicha propuesta se hace con el propósito de impactar en los procesos educativos y en que los estudiantes no sólo permanezcan en la escuela, sino que logren aprendizajes sólidos y duraderos.
- *La continuidad de la estrategia Movimiento contra el Abandono escolar: Yo no abandono.* Es necesaria para promover el fortalecimiento de las actividades y recursos que hayan tenido mejores resultados en los planteles, y de las que parezcan requerir otro tipo de apoyos para cristalizarse. De la misma forma, es importante indagar acerca de las acciones específicas hechas en las escuelas de acuerdo con su contexto, con la finalidad de apoyar a los estudiantes que están en situación de desventaja.

¹⁶ Información sobre este tipo de figuras se puede encontrar en INEE (2018a). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior.* México: autor.



El apoyo a los estudiantes en riesgo de reprobación y que tienen un empleo

En este informe se expusieron dos temas que pueden tener relación con el abandono escolar en la EMS: la reprobación y el empleo como actividad simultánea al estudio; al mismo tiempo que se detallaron las acciones con que los docentes y los planteles apoyan a los estudiantes en dichas circunstancias. A continuación, algunas reflexiones a partir de los hallazgos presentados:

- En el caso de la reprobación, los docentes reportaron que las acciones que con mayor frecuencia llevaban a cabo tenían que ver con una interacción cercana con los estudiantes de manera informal, por ejemplo, hablar personalmente con ellos y darles ánimo. Igualmente, señalaron que la comunicación con los padres y proveer de orientación eran actividades que realizaban con menor frecuencia. Las asesorías, como se ha expresado, demandan tiempo adicional al que se destina para las clases y, de acuerdo con las condiciones de trabajo de los docentes, podrán otorgarlas o no. En relación con los apoyos que se ofrecen a los estudiantes que tienen un empleo, llama la atención que sobre todo se reportaron aquellos relacionados con cuestiones administrativas u operativas, como flexibilizar las fechas de entrega de trabajos, asignarles actividades complementarias para mantener o mejorar calificaciones y evitar tomar en cuenta ausencias o retardos; mientras que las ayudas que suponen dedicar más tiempo a los alumnos, como la de ofrecerles asesorías extraclase, para que todo el grupo mantenga el mismo nivel de avance, o la de atenderlos a distancia por medios electrónicos son acciones menos constantes. Esta situación puede deberse a las condiciones organizacionales y de trabajo de quienes laboran en el plantel, es decir, a que los docentes no tengan el tiempo de hacerlo por no disponer de espacios en medio de clases o entre actividades, o porque cuenten con otros empleos. Además, resultó interesante, en cuanto a la asesoría o acompañamiento que recibía el profesorado, que el tema más presente fuera el del enfoque por competencias y no el del uso de Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). Esto último puede estar relacionado con la falta de apoyo o asesoría por medios electrónicos a los estudiantes.
- Aunque es posible que las acciones reportadas por los docentes sean un gran apoyo para los estudiantes, resulta fundamental que se impulsen otras de carácter pedagógico-didáctico, que puedan impactar en ellos con mayor profundidad.

A partir de lo anterior, se aprecia que el tipo de apoyo docente que reciben los estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios corresponde más a la flexibilización de las normas y sanciones administrativas expresadas en los reglamentos escolares, que a aquellas acciones de tipo académico que brindan experiencias que conducen al logro de aprendizajes.



Las prácticas en el aula y el involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje

De manera general, puede decirse que la experiencia escolar de los estudiantes de EMS fluctúa entre el desencanto, cuando se trata de lo pedagógico-curricular, y la diversión, cuando se involucra el factor de la socialización. Ello plantea un reto importante a la escuela: que los jóvenes encuentren un sentido a este trayecto formativo, integrado por la participación en actividades curriculares, por la vinculación emocional y afectiva con la escuela y sus actores, y por el esfuerzo cognitivo y profundo que conlleva el hecho de aprender. De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar algunos hallazgos del estudio:

- El perfil de egreso de la EMS plantea para los estudiantes la posibilidad de una formación con el propósito de que resuelvan problemas o enfrenten situaciones en contextos diversos, es por ello que proponerles actividades de aprendizaje que les permitan el logro de este perfil se convierte en algo fundamental. Entonces, salta a la vista que los alumnos reportaran la baja periodicidad con que se les proponen actividades que permitan el desarrollo de distintas habilidades y la regularidad con que se les plantean otras enmarcadas en acciones rutinarias que no los involucran en su aprendizaje o los retan de alguna forma.
- Por su parte los docentes, si bien reconocieron que tenían estudiantes que demandaban de ellos algún tipo de ajuste en su práctica, un porcentaje alto señaló que nunca o pocas veces hacía adecuaciones a su planificación para atender a estos alumnos. O bien, que con poca frecuencia realizaba actividades de retroalimentación después de una actividad de evaluación. Lo anterior da cuenta de que es necesario revisar la pertinencia de los aspectos fundamentales del proceso didáctico en el que están inmersos los educandos: la previsión de los procesos para el aprendizaje, las situaciones que se llevan a cabo y la valoración de lo aprendido como procesos de un continuo para que los escolares se involucren y encuentren sentido en lo que aprenden.
- Por otro lado, acerca de la participación de los docentes en actividades para colegiar, en este informe se dio cuenta de que la mayoría de éstos ha intervenido en academias, comités o cuerpos colegiados, siendo los temas prioritarios el diseño de estrategias para apoyar a los estudiantes con bajo aprovechamiento y atender problemas relacionados con su conducta; en contraposición, más de la cuarta parte de profesores señaló que nunca o casi nunca revisaba y discutía los planes y programas de estudio. El trabajo de este tipo ofrece al profesorado oportunidades para conocer otras experiencias de trabajo didáctico, así como terrenos para aclarar dudas y construir significados compartidos acerca de la enseñanza, por lo que su existencia resulta fundamental en el camino para construir espacios de enseñanza con mayor sentido.



- Con respecto a la formación continua recibida en los últimos 12 meses, los docentes que participaron en diferentes eventos con temas sobre el proceso didáctico, interacciones en el aula, tecnología educativa, entre otros, consideraron que dicha formación les había sido muy útil para desempeñar su trabajo. En lo referente al asunto que nos ocupa, cabe destacar que más de una cuarta parte de los profesores no se actualizó en los campos de la convivencia y el manejo de grupo, aspectos que podrían tener una incidencia pedagógica en las relaciones que se establecen con los estudiantes y en el tipo de experiencias escolares que se les ofrecen. Sin embargo, de los que sí se capacitaron en este sentido, también una cuarta parte lo consideró muy útil. En la investigación sobre lo anterior se hizo evidente que los docentes valoraron positivamente las acciones de formación continua en las que participaron y estimaron que mejoraban sus intervenciones en el aula, por lo que demuestra ser de gran importancia que la oferta formativa que se ponga a su disposición satisfaga sus necesidades no sólo en términos de contenido, sino también en lo que se refiere a las posibilidades organizativas que tienen para participar.

Los docentes siguen siendo las figuras que tienen la relación más directa con los estudiantes, por lo que juegan un papel de suma importancia en la promoción de los aprendizajes escolares y en el apoyo que pueden otorgar a los educandos. En este sentido, en la medida en que cuenten con acompañamiento y formación, podrán generar procesos de interacción en el aula más inclusivos. Asimismo, los apoyos que otorguen a los alumnos serán oportunidades para que permanezcan en la escuela hasta concluir sus estudios.

Es importante que los planteles cuenten con mecanismos para la identificación de los jóvenes que asisten a clases y cuya permanencia en la escuela pueda estar comprometida, no sólo para reconocer a quienes trabajan o están en una situación de vulnerabilidad. Además, la escuela tendría que hacer hincapié no únicamente en que todos los estudiantes permanecieran ahí, sino en que la misma dinámica de los procesos didáctico y pedagógico permitiera el logro de aprendizajes robustos y duraderos; y ésta tendría que ser su finalidad primordial.

¿Qué asuntos quedan pendientes en el tema del abandono escolar?

- Como se pudo advertir en los resultados, la asesoría o tutoría académica es la estrategia que, frente a las de otro tipo, parece tener mayor posibilidad de implementarse en los planteles; sin embargo, también es la que menor presencia tiene a nivel nacional; de manera que la exploración de las razones que dificultan su cristalización es un asunto pendiente, de la misma forma que lo son sus contenidos y la preparación y condiciones que se ofrecen a los docentes para llevarla a cabo.



- Asimismo, diversificar la oferta de asesoría académica con los estudiantes implica generar procesos de formación en los docentes con respecto al uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- En este mismo sentido, se necesita proveer a directores, docentes y estudiantes de las condiciones exigidas por los programas que llegan a las escuelas, a fin de poder llevar a cabo las acciones propuestas.
- Debido a que casi una cuarta parte de los planteles no establece vínculos con otros espacios institucionales para apoyar a los estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios, convendría examinar la posibilidad de que sean las instituciones las que acudan a los planteles, con el objetivo de brindar un apoyo sistemático a los estudiantes, y no sólo aspirar a la canalización de éstos; es decir, se necesita llevar profesionales a las escuelas, que puedan acompañar a los jóvenes durante su proceso formativo. Además de esto, es importante revisar las estrategias y acciones emprendidas en torno al abandono de los estudios que abonan a la permanencia en la escuela, de modo que se reconozca cuáles son y cómo funcionan en las instituciones las que no están supeditadas a los programas federales, con el propósito de difundir prácticas exitosas que se puedan reproducir en otros planteles, de acuerdo con el contexto de cada uno de ellos.
- Existen diversos estudios e investigaciones sobre el abandono escolar y los factores que lo impactan; no obstante, es necesario llevar a cabo análisis longitudinales que den cuenta de si las interacciones en el aula y las demandas cognitivas que ahí se establecen contribuyen o no a que los estudiantes permanezcan en la escuela, al encontrar interés y significado en lo que en este espacio aprenden para su vida actual y futura.
- Es importante realizar más investigaciones de corte cualitativo que hagan saber de la relación que existe entre los trayectos de formación escolarizada y el cumplimiento de actividades laborales como procesos concurrentes.
- La escuela muchas veces tiende a invisibilizar a los jóvenes desde sus características y condiciones, incluso contribuye a expulsarlos del sistema al no respetar el principio de adaptabilidad del derecho a la educación. En virtud de esto, los reglamentos escolares deberían involucrar a los estudiantes en los asuntos que suponen interacciones entre ellos y la escuela, de modo que cuenten con un espacio normativo donde puedan participar y tomar decisiones, además de autorregular sus procesos formativos desde la confianza y el respeto que se debe vivir cotidianamente en el espacio escolar.
- Igualmente, hay llevar a cabo análisis que ahonden en el papel de la escuela como expulsora o retenedora de los estudiantes. Plantear en la política educativa estrategias para que los educandos continúen sus estudios, en lugar de sólo buscar cumplir con la cobertura en la EMS.
- Por otro lado, queda pendiente una política que tome en cuenta los distintos contextos; y que además proponga la aminoración de condiciones que alejan a la escuela de



cumplir con sus propósitos educativos, por ejemplo, el de la reducción del número de estudiantes en las aulas.

- Con respecto a la implementación del currículo, es necesario realizar evaluaciones internas sobre el impacto individual y social de los planes y programas de estudios de los diferentes planteles, con la intención de identificar su pertinencia y relevancia en la participación social, laboral, económica y de acceso de los estudiantes al siguiente nivel educativo.
- Se requieren estudios comparativos de diseño e implementación de los currículos en los diferentes tipos de plantel o subsistemas, para dar cuenta de la calidad de éstos y, sobre todo, para conocer su relevancia y pertinencia en ciertos contextos educativos, de tal manera que también se ofrezca información de la identidad del nivel en su conjunto.
- Dada la magnitud del abandono y la complejidad de sus causas, es importante que el sector educativo, en conjunto con otros, desarrolle estrategias articuladas para enfrentar esta problemática.
- Los problemas didáctico-pedagógicos de la EMS se siguen abordando desde una perspectiva burocrática normativa, en la que se regula la convivencia escolar apoyándose en la conducta individual, en el logro de los aprendizajes con base en criterios de repro-bación; partiendo de un apoyo a los estudiantes fundamentado en la justificación de las inasistencias. Es decir, la regulación de los procesos escolares se sostiene en el control que ejerce la autoridad más que en la mediación formativa que puedan realizar los diferentes actores educativos.
- Una recomendación fundamental, favorecida por los resultados de este estudio, es impulsar las estrategias y acciones en torno al abandono escolar, expuestas en las directrices para mejorar la permanencia en la escuela para la EMS, emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, con respecto a:
 - Mejorar la formación de tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño.
 - Fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas congruentes con las necesidades educativas de los jóvenes.
 - Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, promoviendo ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos.

A manera de cierre, es pertinente enfatizar que el derecho a una educación de calidad significa atender los procesos didácticos con base en los que los estudiantes han de aprender, lo cual supone atender las prácticas dentro del aula. La implementación de un currículo requiere valorar lo que realmente sucede en la escuela, los aprendizajes que logran los jóvenes, la pertinencia y relevancia de las formas en las que se enseña y, sobre todo, el involucramiento de los educandos en este proceso.





Referencias

- Arteaga Botello, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica*, 23(68), 151-175.
- Bachillerato Escolarizado. (s.f). Recuperado el 20 de julio de 2017, de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis
- Blanco, E. (2014). Capítulo 2. Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida. En Blanco, E.; Solís, P. y Robles, H. (coords). (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, 39-70. México: INEE-COLMEX.
- Casarini, M. (1999). *Teoría Curricular*. México: Trillas
- Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CECyTEO. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Oaxaca (2012). Plan de estudios de la carrera: Técnico de Procesos de Gestión Administrativa. TPGA-11. Recuperado el 20 de julio de 2017, de: <http://www.cecyceto.edu.mx/Nova/Content/Site/Docs/Planes2012/ProcesoGestionAdmva.pdf>
- Comité Directivo del SNB. Sistema Nacional de Bachillerato (2009). Acuerdo número 9 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 6 de abril de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_9_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf
- CONALEP. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2007). Contrato Colectivo 2015-2017. SUTD CONALEP. Recuperado el 12 de octubre de 2018, de: <http://www.conalep.edu.mx/normateca/NormatividadAdministrativa/Documents/VI%20Recursos%20Humanos/CONCOLECTRA2015-2017.pdf>
- CONALEP. Dirección General. Secretaría de Servicios Institucionales. Dirección de Servicios Educativos (2016). Reglamento Escolar para Alumnos del Sistema. Recuperado el 20 de julio de 2017, de: http://www.conalep.edu.mx/alumnos/GestionEscolar/Documents/Reglamento_Escolar.pdf



- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (24 de febrero de 2017). Diario Oficial de la Federación. México (DOF). Recuperado en 2017, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Cruz Piñeiro, R.; Vargas, E.; Hernández A. K. y Rodríguez, O. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista Mexicana de Sociología*, 3(79), julio-septiembre, 571-604.
- Daviet, B. (2016). Revisar el principio de la educación como bien público. Documentos de Investigación y Prospectiva en Educación, 17 París: UNESCO. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/erf-papers/>
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En M. Landesmann (coord.) *El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido*. México: UNAM-FES Iztacala, 93-118.
- DGB. Dirección General de Bachillerato (2014). Yo no abandono. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de: http://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/yo_no_abandono.php
- Estrada, R. M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 61(19), 431-453.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Recuperado el 4 de mayo de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF (2013, 11 de septiembre). Ley General de Educación (LGE). Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>.
- DOF (2014). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA. Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2015. Recuperado el 15 de marzo de 2018, de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/mex_jovenes_con_prospera.pdf
- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(7), 164-179.
- Fernández, T. (coord.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*, Montevideo: UDELAR/CSIC.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), pp. 291-305.
- Hernández Robles, Ana Karina, & Vargas Valle, Eunice D. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 31(3), 663-696.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: autor.



- INEE (2014). *El Derecho a la una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor.
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y media superior*. Recuperado el 21 de febrero de 2018, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- INEE (2017). *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos*. México: autor.
- INEE (2017a). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. Recuperado el 8 marzo de 2018, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- INEE (2017b). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: autor.
- INEE (2018a). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*. México: autor.
- INEE (2018b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México: autor
- INEE (2018c) *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: autor. Recuperado el 10 de abril de 2018, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>
- INEE (2019a). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. México: autor
- INEE (2019b). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. México: autor.
- INEE (2019c). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. México: autor.
- Lee, V. y Burkam, D. (2003). Dropping Out High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal Summer, 40*(2), 353-393.
- LINEE. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (11 de septiembre de 2013). Recuperado 21 de febrero de 2018, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- LGE. Ley General de Educación (11 de septiembre de 2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado 21 de febrero de 2018, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>.
- Mendieta, G. y Castro, M. E. (2017). Estrategias de política implementadas para atender el abandono escolar en educación media superior. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. Año 3 /núm. 7/ mayo-junio 2017. INEE. México, 85-89.
- Miranda, F. (2013). La evaluación a debate. Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 4*(4), pp. 41-58. Recuperado el 20 febrero 2018, de: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/4/mon3.pdf>



- Miranda, F. e Islas, J. (2014). Educación media superior en México. Hacia una política de reescolarización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 1-7. Recuperado el 26 de febrero de 2018, de: <http://rieoei.org/deloslectores/6223Miranda.pdf>
- Mier y Terán, M. y Pederzini, C. (2010), "Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas" (pp. 623-657), en Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México, VII, Educación*, México: El Colegio de México.
- Miranda, F. (2014). Desescolarizados y desafiados: Nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11, 8-21. Recuperado el 22 febrero 2018, de: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/pdf/numero-11/ART%20INVITACION.pdf>
- Muñoz Izquierdo, C. (1994). *La contribución al cambio social. Reflexiones a partir de la investigación*. México: CEE-UIA-GERNIKA.
- Muñoz Izquierdo, C. (2003). *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. México; Universidad Iberoamericana.
- Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P., Restrepo de Cepeda, P. y Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXV (3-4), 221-285
- Muñoz, V. (2012). "El Derecho a la Educación". Conferencia impartida en el seminario sobre el Derecho a la Educación celebrado en Madrid, España, y convocado por el Global Ignatian Advocacy Network.
- Navarro, N. L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. Notas. *Revista de información y análisis*. Núm. 15, 43-50.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana, S. A. (tercera edición).
- PROSPERA (2016) Componente PROSPERA educación. Recuperado el 14 de marzo 2018, de: <https://www.gob.mx/prospera/documentos/componente-prospera-educacion>
- PROSPERA (2017). Información de PROSPERA. Programa de inclusión social. Para directoras, directores y docentes de educación media superior, ciclo escolar 2017-2018. Recuperado el 15 de marzo de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/249277/Media_superior_Cuadernillo_Informacion_de_EMS_2017_2018.pdf
- Secretaría de Desarrollo Urbano y Metropolitano del Estado de México. (2016). Reglamento de Alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de México. *Periódico Oficial. Gaceta de Gobierno*. Recuperado el 20 de julio de 2017, de: <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2016/ago051.PDF>
- Rodríguez Gómez, R. (2018). La reforma de la educación media superior. Una compleja transición, en Educación media superior: los desafíos. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*. Núm. 9. Enero-abril. Año 3. INEE. México, 45-59.



- Román C., M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 33-59.
- SEMS. Subsecretaría de Educación Media Superior (s. f.). Sigue estudiando-sigue tus sueños. Recuperado el 27 febrero de 2018, de: www.sems.gob.mx/sigue-estudiando
- SEMS (2015). Presentación sobre la "Caja de herramientas para una gestión contra el abandono escolar". Recuperado 21 febrero 2018, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/jornadas_2015.pdf
- SEMS (2017a). Movimiento contra el Abandono Escolar. Recuperado el 20 de febrero de 2017, de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/movimiento-contra-el-abandono-escolar-yo-no-abandono?state=published>
- SEMS (2017b). Sistema de Alerta Temprana (SIAT). Recuperado el 13 de marzo de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sistema_alerta_temprana_siat
- SEMS (2017c). Presentación sobre las becas contra el abandono escolar. Características y elementos esenciales para su operación. Recuperado el 27 febrero de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/1/images/11_BECAS_contra_Abandono_Escolar.pdf
- SEMS (2017d). Programa Síguele. Acompañamiento Integral para jóvenes. Recuperado el 27 febrero de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/siguele
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011). Programa Síguele. Acompañamiento Integral para jóvenes. Recuperado el 27 febrero de 2018, de: http://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/PROGRAMA_SIGUELE_DBASE.pdf
- SEP. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2012). Normas de Control Escolar 2012-2013. Planteles Particulares Incorporados a las Secretaría de Educación Pública, que imparten Estudios del tipo Medio Superior. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Recuperado 20 de febrero de 2018, de https://www.dgb.sep.gob.mx/control-escolar/01-normas/Normas_CE_2012-2013_PP.pdf
- SEP (2014b). Reglamento General de Control Escolar para el Bachillerato Tecnológico. Ciclo Escolar 2014-2015. Planteles oficiales de la DGECyTM, DGTA, DGETI y CECyTE. Recuperado de: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/rglamento_cosdac.pdf
- SEP (2015a). Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Recuperado el 24 febrero 2018, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf
- SEP (2015b). Programa Construye T. Recuperado el 28 febrero 2018, de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>



- SEP (2016). Glosario de Términos de Educación Media Superior, Recuperado de: <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>
- SEP (2017a). Programa Yo no abandono. Recuperado el 28 febrero 2018, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/1/images/11_BECAS_contra_Abandono_Escolar.pdf
- SEP (2017b). Planes de Estudio de Referencia del Componente Básico Curricular Común de la Educación Media Superior. Recuperado el 2 de marzo de 2018, de: <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>
- SEP (2017c). Se fortalecen estrategias para reducir el abandono escolar en el bachillerato. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/se-fortalecen-estrategias-para-reducir-abandono-escolar-en-el-bachilleratosep. (2018). Construye T. Recuperado el 28 febrero de 2018, de: <http://www.construye-t.org.mx>
- SEP-COPEEMS. Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Recuperado el 26 febrero de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- SEP-INSP. Instituto Nacional de Salud Pública (2015). Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf
- SEP-PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017). Diez cosas que debes saber del programa para el ciclo escolar 2017-2018. Recuperado el 09 marzo de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_Diciembre2017.pdf
- SEP-PNUD (2018). Construye T. Habilidades Socioemocionales (HSE). Recuperado el 13 de marzo de 2018, de: <http://www.construye-t.org.mx/habilidades>
- SEP-SEMS. Subsecretaría de Educación Media Superior (2011). Síguele. Caminemos Juntos. Acompañamiento integral para jóvenes. Recuperado el 31 de mayo de 2018, de https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-yprogramas/siguele/Programa_Orientacion_Vocacional.pdf
- SEP-SEMS (2014a). *Yo no abandono 1. Manual para prevenir los riesgos de abandono escolar en la educación media superior*. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14842/yna_manual_1.pdf
- SEP-SEMS (2014b). *Yo no abandono 2. Manual para recibir a los nuevos estudiantes en planteles de educación media superior*. México: autor. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14843/yna_manual_2.pdf
- SEP-SEMS (2014c). *Yo no abandono 5. Manual para acompañar las decisiones de los estudiantes en planteles de educación media superior*. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14846/yna_manual_5.pdf

- SEP-SEMS (2014d). *Yo no abandono 8. Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de educación media superior*. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14849/yna_manual_8.pdf
- SEP-SEMS (2014e). *Yo no abandono 9. Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación media superior*. Recuperado el 28 de febrero de 2018, de: http://dgems.edomex.gob.mx/sites/dgems.edomex.gob.mx/files/files/Yo%20no%20Abandono/Manual%209_Mejor_Tutor.pdf
- SEP-SEMS (2014f). *Manual para Ser un Mejor Tutor en planteles de Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado el 28 de febrero de 2018. de: http://dgems.edomex.gob.mx/sites/dgems.edomex.gob.mx/files/files/Yo%20no%20Abandono/Manual%209_Mejor_Tutor.pdf
- SEP-SEMS (2017). Sistema de Alerta Temprana (SIAT). Recuperado el 28 de mayo de 2018, de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sistema_alerta_temprana_siat
- Solís, P., Leal A., Blanco, E. y Urbina G. (2016). Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres. México: Centro de Estudios Sociológicos-COLMEX.
- Stenhouse L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. España. Ed. Morata. Recuperado el 11 de marzo de 2018, de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf
- Székely, M. (2015). Estudio, resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención al abandono en EMS (documento interno). México: FLACSO.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014a). Programa Construye T en escuelas de nivel medio superior, para el desarrollo de proyectos de vida y prevención de riesgos en adolescentes. Recuperado el 26 febrero de 2018, de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_ConstruyeT.pdf
- UNICEF. (2014b). Sistematización del programa Construye T. La cooperación de UNICEF en temas de participación adolescente en educación media superior. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_SistematizacionConstruyeT.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de México. Oficina del Abogado General (2005). Reglamento de la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México. (2005). Oficina del Abogado General. Recuperado el 20 de julio de 2017, de: https://controlescolar.uaemex.mx/dce/Manuales/Legislacion_Universitaria/UAEM-Reglamento-DeLaEducacionMediaSuperior.pdf
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (coord.), *Desafíos de la educación media superior* (81-159). México: Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.

Siglas, acrónimos y abreviaturas

BE	Bachilleratos estatales
BG	Bachillerato general
CECYTE	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional (IPN)
COBACH	Colegio de Bachilleres
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, A. C.
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DECME	Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos
DGCEYTM	Dirección General Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGEOE	Dirección General para la Evaluación de la Oferta Educativa
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial
DOF	Diario Oficial de la Federación
EIC	Evaluación de la Implementación Curricular
EIC EMS	Evaluación de la Implementación Curricular en la Educación Media Superior
EMS	Educación media superior
ENDEMS	Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior
EVOE	Evaluaciones de la Oferta Educativa
HSE	Habilidades socioemocionales
IEMS	Institución de Educación Media Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INSP	Instituto Nacional de Salud Pública
LGE	Ley General de Educación
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MCC	Marco Curricular Común
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POV	Programa de Orientación Vocacional
PROSEDU	Programa Sectorial de Educación
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior/ Sistema de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIAT	Sistema de Alerta Temprana
SINATA	Sistema Nacional de Tutorías Académicas
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
TAC	Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



Resultados
de evaluaciones

PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR.
ANÁLISIS DE AUTORREPORTES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO 2015
es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación
de la Educación. En su formación se empleó la familia
tipográfica ITC Avant Garde Gothic Std.
Mayo de 2019





Visite nuestro portal



Comuníquese
con nosotros