

Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior



Directrices
de política

Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior



Directrices
de política

DIRECTRICES PARA MEJORAR LA PERMANENCIA ESCOLAR
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Primera edición, 2017

ISBN: en trámite.

La redacción de este documento estuvo a cargo de: Francisco Miranda López,
Iris Amalia Cervantes Jaramillo, Giulianna Mary Mendieta Melgar, Erica Villamil Serrano,
Juan Moisés Moreno Guzmán, Jennifer Meza Miranda, Xóchitl Gabriela Rodríguez García,
Miriam Araujo Urieta y Cecilia Ángeles González.

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

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

EDITORIA

Blanca Gayosso Sánchez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Carlos Garduño González

Edna Morales Zapata

DISEÑO Y FORMACIÓN

Martha Alfaro Aguilar

Hecho en México. 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 las presentes Directrices son emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en ejercicio de las atribuciones conferidas por los artículos 3º, fracción IX, inciso c) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y 47 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales.

Cítese de la siguiente manera:

INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: autor.

Índice

Introducción	8
1. Marco jurídico y justificación	12
2. Retos para la permanencia en la educación media superior	15
3. Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior	31
Directriz 1. Fortalecer, con un enfoque de equidad, las políticas dirigidas a institucionalizar las acciones para la permanencia escolar en los planteles de EMS	35
Directriz 2. Mejorar la formación de los tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño	38
Directriz 3. Fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes	40
Directriz 4. Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, promoviendo ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos	42
Directriz 5. Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales	43
4. Respuesta y atención a las directrices por parte de las autoridades educativas	46
Anexo 1. Problemas, debilidades y riesgos que atienden las directrices	50
Anexo 2. Contexto de la política educativa en el que se inscriben las directrices	82
Anexo 3. Información de las entidades federativas: población de 15 a 17 años y tasas de abandono escolar en EMS	94
Fuentes consultadas	99
Siglas, acrónimos y abreviaturas	114

Índice de gráficas y tablas

Gráficas

Gráfica 1. Población joven por grupo de edad. México, 2015	16
Gráfica 2. Distribución de la población de 15 a 17 años por entidad federativa, 2015	17
Gráfica 3. Escolaridad media de población de 15 o más años, de 25 o más y en jóvenes de 15 a 24 años, según subpoblación seleccionada. México, 2015.....	18
Gráfica 4. Tasa de asistencia escolar de la población de 15 a 17 años según subpoblación seleccionada. México, 2015	19
Gráfica 5. Distribución porcentual de alumnos, planteles y docentes de EMS por tipo de sostenimiento (2015-2016)	22
Gráfica 6. Existencia de los siguientes espacios físicos para desarrollar las actividades escolares	23
Gráfica 7. Existencia de computadoras de escritorio o laptops en funcionamiento para que desarrollen actividades los estudiantes y los docentes	24
Gráfica 8. Información con que cuentan los docentes para implementar el enfoque por competencias	24
Gráfica 9. Herramientas utilizadas por los docentes para la evaluación de los aprendizajes	25
Gráfica 10. ¿Te han sucedido algunas de las siguientes situaciones con tus compañeros, profesores o personal directivo del plantel?	25
Gráfica 11. Porcentaje de estudiantes de EMS con logro insuficiente. Resultados de PLANEA 2017, Nacional	26
Gráfica 12. Principales causas de abandono escolar en la EMS de México a través de dos análisis	29

Tablas

Tabla 1. Tasa de abandono escolar en EMS Nacional (2005-2006 a 2015-2016)	28
Tabla 2. Manuales que componen la “Caja de Herramientas”	83
Tabla 3. Recomendaciones de gobernanza y gestión institucional dirigidas a que los jóvenes culminen la educación media superior	89
Tabla 4. Recomendaciones de gestión escolar y estrategias para mejorar la permanencia escolar en la EMS	90
Tabla 5. Recomendaciones para una práctica docente que contribuya a la permanencia escolar en la EMS.....	91
Tabla 6. Recomendaciones de innovación y evaluación para mejorar la permanencia en la EMS.....	92
Tabla 7. Panorama de la dimensión de población total y población de 15 a 17 años por estado	93

Tabla 8. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según tipo de sostenimiento acorde con metodología de la SEP (modalidad escolarizada)	94
Tabla 9. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según modelo educativo acorde con metodología de la SEP (modalidad escolarizada)	95
Tabla 10. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según tipo de sostenimiento acorde con metodología del INEE (modalidad escolarizada y mixta)	96
Tabla 11. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según modelo educativo acorde con metodología del INEE (modalidad escolarizada y mixta)	97

Introducción

El derecho a la educación es irrenunciable e irrevocable. Consignado en distintos instrumentos jurídicos de carácter internacional y reconocido en los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), el derecho a una educación de calidad contribuye al desarrollo y dignidad de los seres humanos. La educación se considera una condición necesaria para el ejercicio de otros derechos: su obligatoriedad y gratuidad marcan las pautas para que el Estado promueva políticas públicas para garantizar servicios educativos de calidad con igualdad de oportunidades. Todo ello, a partir de un conjunto articulado de estrategias y decisiones orientadas a solventar y corregir las desigualdades e inequidades del sistema educativo.

En nuestro país, desde el año 2012 la obligatoriedad de la educación media superior (EMS) ha representado un avance significativo en el reconocimiento del derecho a la educación. En virtud de esta disposición constitucional, el Estado mexicano tiene la responsabilidad de instrumentar acciones dirigidas no sólo a garantizar cobertura sino una educación pertinente que responda a las necesidades e intereses de los jóvenes. Por ello, se requiere incrementar la oferta educativa y el financiamiento, puesto que en los últimos años el gasto educativo no ha tenido incrementos significativos que correspondan a las necesidades de crecimiento y mejora de la calidad de la EMS (INEE, 2015a).

Como es bien conocido, en México no todos los individuos están en las mismas condiciones para acceder, permanecer y concluir su educación de manera satisfactoria. Los sectores sociales más desfavorecidos son los que enfrentan mayores dificultades para desarrollar una trayectoria educativa adecuada, lo cual se refleja en mayor rezago académico y abandono escolar (Ezcurra, 2011).

Si bien la acción gubernamental promueve condiciones para favorecer la equidad educativa, también reproduce desigualdades debido a que los recursos económicos, materiales y humanos no son siempre distribuidos acorde con las necesidades y diversidad de los contextos. Así, distintas fuentes de información revelan las desigualdades en el acceso y permanencia escolar, afectando en particular a los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad que son los que presentan mayores grados de vulnerabilidad, asociados a la desigualdad, lo cual es un hecho de gran calado, en virtud de que no hay rezago educativo que no se relacione con la imposibilidad de ejercer otros derechos fundamentales (Pieck y Vicente, 2017).

La deuda social de la EMS es grande todavía en México: alrededor del 30% de los jóvenes entre 15 y 17 años está fuera de la escuela; de cada 10 estudiantes que ingresan a la EMS sólo 7 la terminan en el tiempo reglamentario, en tanto que la extraedad y la reprobación siguen afectando a una proporción importante de estudiantes, además de que el rezago educativo de los jóvenes que rebasan los 17 años es considerable. Asimismo, los aprendizajes siguen siendo insuficientes para una amplia proporción de estudiantes, lo que refleja las dificultades que los jóvenes enfrentarán en su desarrollo futuro como ciudadanos (INEE, 2017d).

Sin lugar a dudas, el abandono escolar que experimentan los jóvenes en la EMS se suma a esa deuda social y es, también, reflejo de las desigualdades sociales y las inequidades educativas que existen en

el país. Aunque son distintas causas las que lo explican (económicas, sociales y familiares) los factores escolares son cada vez más visibles y es posible realizar desde el ámbito de la política acciones específicas para hacerles frente. Así, el desinterés por el estudio, la dificultad de entendimiento a los profesores y la reprobación de materias, entre otros, son factores que influyen en mayor medida en el abandono escolar (SEP e INSP, 2015). Coincidentemente, algunos estudios internacionales dan cuenta de que la mayor proporción de abandono escolar en jóvenes que cursan la EMS se debe al desinterés o desaliento por estudiar (SITEAL, 2013).

Por otra parte, la evidencia disponible señala que el rezago educativo acumulado de los estudiantes de educación básica que logran transitar a la EMS representa un factor importante de abandono escolar, por lo que éste se acentúa durante el primer año de la EMS (Székely, 2015). Así, para el ciclo escolar 2015-2016 la tasa de abandono escolar para EMS representó 13.3% de la matrícula correspondiente a servicios escolarizados, y fue de 15.5%¹ si además se considera la matrícula de modalidad mixta.

Si bien en los últimos años ha disminuido la tasa de abandono escolar, su ritmo de decrecimiento no ha sido tan rápido como se quisiera y sus tasas siguen reflejando, en números netos, una elevada cantidad de jóvenes que abandonan (entre 600 y 700 mil al año). Además presenta valores más altos que los observados en educación primaria y secundaria, de 0.6 y 4.4%, respectivamente (INEE, 2017e). Así entonces, en el marco de la educación obligatoria, la EMS refleja un importante cuello de botella.

Subsanar esta condición y lograr que la EMS se incorpore al tramo de escolarización obligatoria en México, exigirá redefiniciones institucionales y de política educativa, ambas de amplio alcance estructural; inclusive, será necesario un recambio en el sentido que tiene para la sociedad entera. Ya no deberá cumplir exclusivamente la tarea de seleccionar a unos cuantos para ingresar a la educación superior; al contrario, deberá ser un derecho para todos. Avanzar hacia esa transformación gradual es uno de los grandes desafíos del sistema educativo.

Así pues, 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. Por ello, mejorar las condiciones y la pertinencia de la oferta educativa debe, al mismo tiempo, mejorar la permanencia de los estudiantes y de su aprendizaje. Así, para hacer efectivo el derecho a la educación obligatoria, habrá que lograr, no sólo abatir el abandono escolar de los estudiantes, sino reformar paulatinamente al sistema.

¹ Las tasas de abandono escolar citadas provienen de información proporcionada por la Dirección General de Integración y Análisis de Información del INEE. Así también, es de precisar, que en el ciclo escolar 2013-2014, el Formato 911 fue modificado con el fin de captar mayor información de la EMS, y a partir de este ciclo escolar se presentan diferencias en las tasas de abandono escolar calculadas por el INEE y la SEP. Esto obedece a que el INEE incluye a los alumnos matriculados en la modalidad escolarizada y mixta, mientras que la SEP incluye a los estudiantes matriculados sólo en la modalidad escolarizada. Asimismo, la SEP considera a alumnos de nuevo ingreso respecto al primer período escolar, en tanto que el INEE lo hace con relación al primer grado escolar. Se ha constituido un grupo de trabajo conformado por especialistas de ambas instancias (INEE y SEP) quienes analizan esta situación.

Frente al problema del abandono escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha desarrollado el Movimiento contra el Abandono Escolar que constituye una estrategia de carácter nacional que promueve la participación de los distintos actores educativos involucrados, buscando favorecer la permanencia escolar de los estudiantes. Como parte de esta estrategia opera el Sistema de Alerta Temprana (SIAT) que permite detectar a los estudiantes en riesgo de abandono escolar y a partir de ello implementar acciones para su permanencia. También se desarrolla el Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el seguimiento y acompañamiento de estos jóvenes.

Asimismo, la SEP por medio del Modelo Educativo, presentado en 2017, ha propuesto, entre otras medidas, ampliar y actualizar la oferta de formación docente y directiva en la EMS, procurando el desarrollo de competencias para mejorar los ambientes de aprendizaje y el apoyo socioemocional a los estudiantes con la finalidad de promover la permanencia escolar.

Al tiempo de reconocer el despliegue institucional y los avances en materia de política educativa tendientes a la atención de la población que cursa la EMS es necesario también identificar los retos que hay que superar. Se requiere, por lo tanto, promover el fortalecimiento de la acción pública existente, así como el desarrollo de nuevas rutas de política pública orientadas a la mejora de las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes en la EMS, para que estos concluyan su educación obligatoria de manera exitosa.

Junto al gran esfuerzo de crecimiento y mejora de la pertinencia y calidad de la oferta educativa que se requiere realizar a favor de la EMS, un aspecto de capital importancia que deberá de cuidarse es el de la equidad educativa. No solamente por la desigualdad social que afecta a los jóvenes, acentuada por la edad, el género, el origen étnico, el lugar de residencia o la discapacidad, sino por las asimetrías existentes entre subsistemas y planteles escolares. La evidencia disponible hace clara la existencia de diferencias importantes en infraestructura básica, equipamiento tecnológico y organización escolar entre los planteles de EMS, siendo más acentuada esta diferencia en aquellos servicios que se ubican en contextos de mayor desventaja, como es el caso de los servicios de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), los telebachilleratos comunitarios y los telebachilleratos estatales.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) emite las *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior* con la intención de incidir en la acción pública y en la toma de decisiones, coadyuvando así al cumplimiento del derecho a la educación y a la mejora de la atención educativa en la EMS, mediante intervenciones viables que promuevan la permanencia y la conclusión escolar exitosa.

Estas directrices y los aspectos de mejora que se subrayan, si bien cifran su alcance en atender específicamente el abandono escolar, sientan bases importantes para avanzar hacia la transformación del sistema, lo cual exigirá continuar con una ruta de trabajo que involucre más evaluación, mayores análisis e intervenciones de más amplio alcance.

Las directrices se fundamentan en las diversas evaluaciones que desarrolla el INEE, tanto las de gran escala como las del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y la Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE), ambas para EMS, como las evaluaciones de política educativa, en particular las referidas a la atención del abandono escolar en este tipo educativo. Además, se utilizan diversos

estudios desarrollados bajo la coordinación del INEE sobre la oferta educativa y el funcionamiento institucional de diversos servicios educativos de EMS.

De igual forma, el documento *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional* publicado anualmente por el INEE es un referente esencial para la construcción de las directrices.

También sirven como fundamento las recomendaciones que plantean diversas investigaciones y estudios nacionales e internacionales reconocidos por sus aportaciones al tema.

En el proceso de construcción de estas directrices se han desarrollado diferentes espacios de interlocución con autoridades educativas, tanto en el ámbito federal como local. Asimismo, han participado académicos y especialistas en la EMS, varios de ellos de los Consejos Técnicos Especializados del Instituto, y otros, académicos de carrera de diversas instituciones de educación superior del país. También participan en la elaboración de estas directrices organizaciones de la sociedad civil que forman parte del Consejo Social Consultivo para la Evaluación Educativa del INEE.

Este documento se estructura en cuatro apartados y tres anexos. El primero refiere al derecho a la educación que tienen los jóvenes y se fundamenta en el marco normativo nacional e internacional que lo regula. El segundo apartado describe las características de la población en edad de cursar la EMS, la oferta de servicios educativos, así como las características, magnitud y principales causas de abandono escolar. En el tercero se presentan las cinco directrices, orientadas a la atención de la problemática, sus propósitos, aspectos clave de mejora y la imagen objetivo a la que se desea llegar. El cuarto apartado incluye el procedimiento para que las autoridades educativas den respuesta a las directrices, y, en su caso, para atenderlas.

Por otra parte, en el anexo 1 se describen los problemas, debilidades y vacíos que se busca atender con cada una de las directrices. En el anexo 2 se presenta una breve caracterización de la acción pública en materia de política educativa dirigida a evitar el abandono escolar. Asimismo, este anexo contiene recomendaciones de política para favorecer la permanencia y reincorporación educativa de los jóvenes, sistematizadas a partir de diversas investigaciones académicas, estudios, experiencias innovadoras y evaluaciones. Finalmente, el anexo 3 muestra información sobre la población juvenil de entre 15 a 17 años por entidad federativa, y tasa de abandono escolar por tipo de sostenimiento y modelo educativo.

Las directrices presentadas en este documento se dirigen para su atención a las autoridades educativas, federal y locales, y a los organismos públicos descentralizados que administran servicios educativos de las distintas modalidades y subsistemas que conforman la EMS, a quienes corresponderá desplegar acciones acorde a sus distintos contextos socioeducativos para garantizar el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes a permanecer y culminar la EMS.

1. Marco jurídico y justificación

El derecho de adolescentes y jóvenes a la educación media superior

La educación es un derecho humano universal e inalienable al que todas las personas deben acceder en condiciones de equidad y en igualdad de circunstancias. El Estado es el principal responsable de asegurar el cabal cumplimiento de este derecho: existe un amplio marco jurídico internacional y nacional que protege y reconoce el derecho fundamental de recibir una educación de calidad en condiciones de equidad para todos los jóvenes, lo cual debe expresarse en trayectorias escolares exitosas.

En el ámbito internacional existen diversos instrumentos jurídicos que establecen el derecho al acceso y permanencia educativa de las personas, y que son aplicables a todos los jóvenes que cursan la educación media superior (EMS).¹ Entre ellos destacan: La Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes; y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Estos instrumentos coinciden en el reconocimiento de una educación gratuita y de calidad, así como en la obligación de los Estados Parte para garantizar el servicio educativo. Se reconoce, asimismo, el derecho a una educación continua y pertinente de acuerdo al contexto de esta población que contribuya para su desarrollo integral.

En la Convención sobre los Derechos del Niño, se establece que los Estados Parte tienen la obligación no sólo de implementar estrategias que permitan garantizar que todos los niños y niñas² puedan ejercer su derecho a recibir educación, sino también de llevar a cabo los esfuerzos requeridos para disminuir los índices de deserción escolar. Por su parte, la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes establece la libertad de elegir el centro educativo y la participación activa en la vida del mismo. Adicionalmente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales indica que los Estados Parte reconocen la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, entre ellas, la técnica y la profesional, las cuales deben ser generalizadas y accesibles a todos.

En México existe un marco jurídico robusto en el que se sustenta la obligación del Estado de garantizar una educación de calidad. Así también, se consignan responsabilidades de los tres órdenes de gobierno para dar garantía de respeto a este derecho. Cabe destacar que estos instrumentos legales, directa o indirectamente, refieren a la necesidad de dirigir esfuerzos para erradicar el problema de abandono en este tipo educativo ya que se reconoce como uno de los mayores desafíos por atender.

¹ En el plano internacional es generalmente encontrada como secundaria alta. Esto es así, pues en 1997 la UNESCO publicó por primera vez la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) con el propósito de contar con una herramienta de análisis que permitiera la comparación entre niveles educativos de distintos sistemas. La CINE comprende en sus niveles escolares a la educación secundaria, que es dividida en CINE 2: Educación Secundaria Baja (Secundaria) y CINE 3: Educación Secundaria Alta (Preparatoria).

² En el artículo 1° de la CDN se establece que se entenderá como niño a cualquier individuo con menos de 18 años de edad. Debido a que la edad normativa para cursar la educación media superior transcurre entre los 15 y 17 años de edad (INEE, 2014), se considera pertinente incluir este instrumento legal como parte de la normatividad. Con ello, sin embargo, no se propone excluir a aquellos y aquellas jóvenes que están fuera de este rango de edad de ejercer plenamente su derecho a la educación; por el contrario, se asume que esta característica es propia de los y las jóvenes que, por diversos motivos, han tenido una trayectoria escolar interrumpida; por lo cual, esta población requiere de estrategias que coadyuven al logro de su retorno y permanencia dentro del sistema educativo.

En el año 2012, con la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se adiciona al trayecto de la educación obligatoria la EMS. El artículo establece el derecho de todo individuo a recibir esta educación y, a su vez, la responsabilidad de la Federación, entidades federativas y municipios de impartirla de manera gratuita. Asimismo, con el propósito de compartir esfuerzos y corresponsabilidad, el artículo 31 constitucional también señala la obligación de los mexicanos para fomentar en sus hijos o pupilos la asistencia a la escuela con la finalidad de obtener la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior que constituyen la educación obligatoria.

En armonía con la CPEUM, existen leyes de carácter federal, como la Ley General de Educación (LGE) y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), que reconocen el derecho al acceso y permanencia en la educación de las y los jóvenes en condiciones de equidad e igualdad, además de que establecen derechos relacionados con la EMS, reconociendo particularidades específicas.

Ambas leyes convergen en la obligación del Estado y en la responsabilidad de las autoridades competentes para prestar servicios educativos de calidad que garanticen el logro de aprendizajes con la finalidad de que todos los jóvenes accedan, permanezcan y concluyan la EMS.

De manera puntual, la LGE confiere facultades a las autoridades educativas federal y locales para determinar y formular de manera concurrente planes y programas de estudio para la EMS. También establece el principio de respeto a la diversidad a partir de un marco curricular común a nivel nacional, así como la revalidación y reconocimiento de estudios entre las distintas opciones que ofrecen EMS. Resulta relevante añadir que la LGE establece que los prestadores de servicios educativos deberán otorgar las facilidades necesarias para el reingreso y egreso, con especial atención a las mujeres.

Por su parte, el Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, publicado en el DOF el 26 de septiembre de 2008, plantea como finalidad de dicho sistema hacer efectivo el derecho de las y los jóvenes al acceso a la educación, mejorar su nivel de logro educativo y promover su bienestar social mediante la educación.

En el ámbito local las entidades federativas señalan en sus respectivas leyes estatales de educación, el carácter obligatorio de la EMS. Además, algunas entidades federativas cuentan con otros instrumentos normativos con lo cual se diversifica el derecho de los jóvenes para acceder y culminar este tipo educativo. Tal es el caso de la Ley de Educación Media y Superior del Estado de Puebla, la Ley número 698 de Escuela para Padres del Estado de Guerrero y la Ley del Sistema Integral para erradicar el Ausentismo y la Deserción en la Educación Básica y Media Superior Públicas en el Estado de Sonora, entre otras.

Conviene señalar que, si bien la existencia de un marco normativo robusto es una base fundamental para determinar la obligatoriedad de la EMS, no basta sólo con ello. Se necesita, además, la promoción y desarrollo de la acción pública tendiente a la concreción del derecho. Por ello, las directrices que se presentan en este documento, apegadas a la legalidad, buscan incidir en la mejora de la política educativa, para que todos los jóvenes no sólo logren acceder a la EMS, sino que también permanezcan en ella hasta concluirla, asegurando la adquisición de conocimientos y habilidades para la vida, comunes para todos.

La facultad del INEE para emitir directrices

Con la Reforma Educativa de 2013 se otorga al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el carácter de órgano constitucional autónomo, con facultades legales para formular directrices en materia educativa. La CPEUM señala en su artículo 3º que al INEE le corresponde “emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social”.

Asimismo, y de forma análoga a ese artículo, la LGE en su artículo 29, y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) en su artículo 47, especifican que corresponde al Instituto la emisión de directrices. Esta última ley, en su artículo 50 establece que una vez emitidas las directrices se harán del conocimiento de las autoridades e instituciones educativas para su atención y en el artículo 51 consigna que estas instancias deberán hacer pública su respuesta en relación a las directrices emitidas por el INEE, en un plazo no mayor a 60 días naturales; también su artículo 15 consigna que las autoridades educativas en el ámbito de su competencia deberán promover la congruencia de sus planes, programas y acciones con las directrices que emita el INEE. Por otro lado, el artículo 12 de la LGE establece que la autoridad educativa federal retomará las directrices para la planeación y la programación globales del Sistema Educativo Nacional.

2. Retos para la permanencia en la educación media superior

Con la finalidad de describir la problemática que estas directrices buscan atender, en este capítulo se presenta la caracterización de la población joven en México, particularmente, la que se encuentra en un rango de 15 a 17 años, en razón de corresponder a la edad típica para cursar la educación media superior (EMS) (INEE, 2017d). Incluye información sobre género, procedencia geográfica, condiciones socioeconómicas, perfil educativo, distribución de la matrícula y logro académico. Asimismo, se identifican las tasas de abandono escolar en EMS y se hace una breve descripción de los principales factores por los que los jóvenes interrumpen sus estudios.

Transición demográfica y bono demográfico mexicano

En México, los cambios en la estructura de la población se dan a partir de un proceso de transición demográfica,¹ el cual comenzó a tener notoriedad a finales de los años 80. De manera progresiva, en los años subsecuentes hasta llegar al 2013² se reportó el mayor crecimiento en la población de jóvenes de entre 15 a 17 años. A partir de este año se estima que la proporción de individuos en edades típicas para estudiar la EMS irá disminuyendo paulatinamente (CONAPO, 2014). Este suceso implica en el mediano y largo plazo grandes retos en todos los ámbitos de la vida social y, en consecuencia, en el diseño e implementación de políticas públicas. En particular, este evento se considera una oportunidad para el desarrollo del país en función del crecimiento de la tasa de personas en edad productiva. Sin embargo, uno de los principales retos será que los jóvenes puedan integrarse a una actividad productiva relacionada con su perfil educativo, para ello, es necesario que desde el Sistema Educativo Nacional (SEN) se generen las condiciones de equidad e igualdad para alcanzar dicho fin.

Para varios analistas, esta situación exigirá inversiones orientadas a potencializar el capital humano, especialmente, en la educación de los jóvenes para que las generaciones cuantitativamente mayores sean también cualitativamente más productivas (Saad, Miller, Martínez y Holz, 2012). Para el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés), entre las acciones que resultan estratégicas para lograr este objetivo destaca el aumento del nivel educativo de los jóvenes (INEGI, 2016).

¿Cuál es la dimensión de la población en la edad típica para estudiar la EMS?

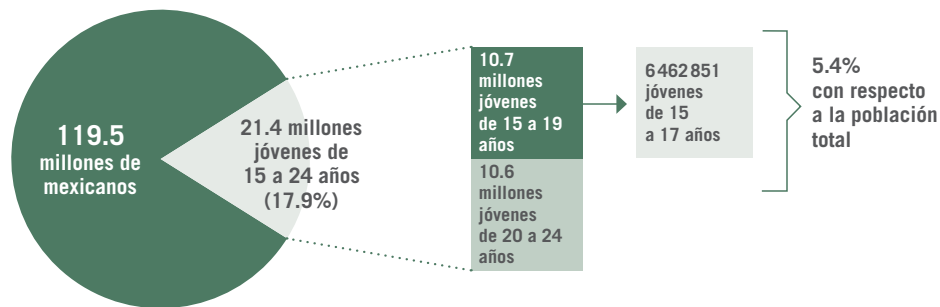
De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2015 se estimaban 6.4 millones de estos jóvenes, de los cuales, 3 216 006 eran hombres (50.4%) y 3 206 845 mujeres (49.6%),

¹ En la mayoría de los países de América Latina, la transición demográfica comenzó en la década de 1960. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha clasificado a los países latinoamericanos en cuatro etapas distintas de acuerdo a sus niveles de fecundidad y de esperanza de vida: muy avanzada, avanzada, plena y moderada (Saad, Miller, Martínez y Holz, 2012).

² El bono demográfico ocurre cuando cambia favorablemente la relación de dependencia entre la población en edad productiva (jóvenes y adultos) y aquella en edad dependiente (niños y personas mayores), con un mayor peso relativo de la primera en relación a la segunda (Ibídem). El grupo de edad típica que cursa la EMS se encuentra dentro del bono demográfico de 15 a 64 años.

es decir, poco más de 5 de cada 100 mexicanos se encontraban en un rango de edad entre 15 a 17 años. Si se considera la población comprendida entre los 15 a 19 años, la cantidad se amplía a 10.7 millones de jóvenes, lo que significa que 9 de cada 100 personas que habitan el país se encuentran en este rango de edad (gráfica 1). Esta última anotación es pertinente en razón de que si bien 80.2% de la matrícula en EMS tiene entre 15 y 17 años, existe una proporción importante (11.0%) que corresponde a jóvenes que tienen 18 y 19 años (INEE, 2017e).

Gráfica 1. Población joven por grupo de edad. México, 2015



Fuente: INEE. Elaboración propia con base en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015).

En la mayoría de las entidades federativas del país, la población de jóvenes de 15 a 17 años conserva una proporción de cinco por ciento respecto a la población total, a excepción de la Ciudad de México (4.2%), Chiapas (6.1%) y Guerrero (6.1%).³ Se evidencia, además, que en siete estados se concentra cerca de la mitad de los jóvenes mexicanos en este rango de edad: Estado de México, Veracruz, Jalisco, Ciudad de México, Puebla, Guanajuato y Chiapas (gráfica 2).

En los jóvenes mexicanos se observa una composición étnica diversa, ya que de cada 100 que pertenecen al grupo etario de 15 a 17 años, 22 de ellos se definen como indígenas,⁴ aunque sólo 6.0% hablan alguna lengua indígena.⁵ Por otra parte, en este grupo de edad, uno de cada 100 jóvenes se considera afrodescendiente.⁶

Resulta importante agregar que de cada 100 jóvenes en edad típica de cursar la EMS, 25 de ellos habitan en comunidades rurales, 16 en áreas semiurbanas y 59 en zonas urbanas.⁷

³ Cálculos propios, a partir de INEGI. Encuesta Intercensal 2015.

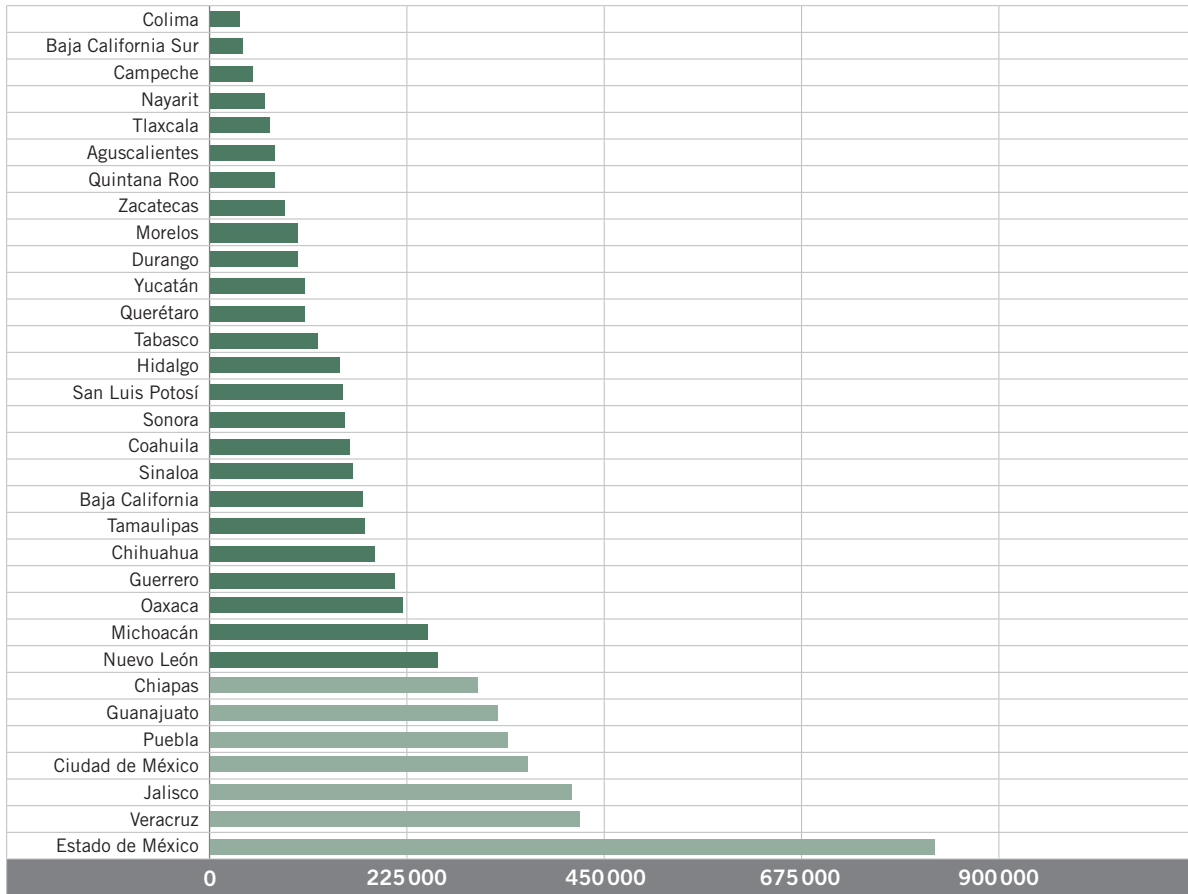
⁴ Ibídem.

⁵ Ibídem.

⁶ De acuerdo con los resultados de la Encuesta Intercensal 2015, en México 1 381 853 se reconocen como afrodescendientes y representan 1.2% de la población total del país; es decir, en esta nación, una de cada 100 personas se considera afrodescendiente (CONAPRED/CNDH/ INEGI, 2017, p. 3).

⁷ Cálculos propios, a partir de INEGI. Encuesta Intercensal 2015.

Gráfica 2. Distribución de la población de 15 a 17 años por entidad federativa, 2015



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI, 2015).

Condición socioeconómica de los jóvenes

Según las estimaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para el año 2016 se identifica que 44 de cada 100 mexicanos (43.6%) se encuentran en condiciones de pobreza, de los cuales, 35.9% padecen pobreza moderada, y el 7.6% pobreza extrema.⁸

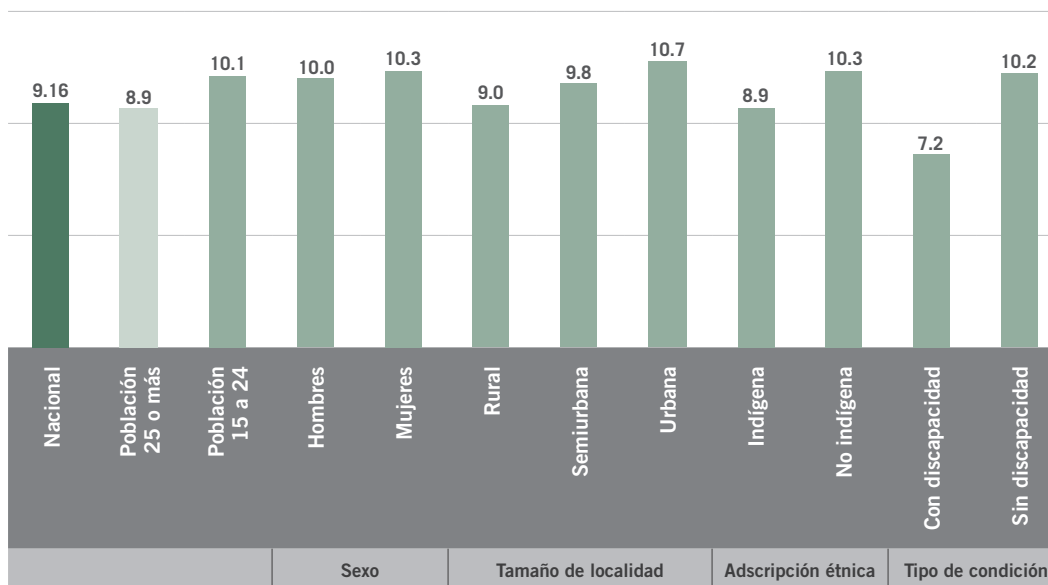
⁸ De acuerdo con el CONEVAL, se definen los siguientes conceptos: Pobreza. Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. Pobreza extrema. Una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando tiene tres o más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana. Pobreza moderada: Es aquella persona que siendo pobre, no es pobre extrema. La incidencia de pobreza moderada se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población en pobreza extrema.

La misma fuente señala que uno de cada dos jóvenes mexicanos de 12 a 17 años está en condiciones de pobreza y uno de cada 10 se ubica en pobreza extrema (CONEVAL y UNICEF, 2015). Es altamente probable que parte de los jóvenes que se encuentran en condición de pobreza no asisten a la escuela o, en caso de hacerlo, tienen mayor riesgo de abandonarla, además de sufrir las consecuencias de un período prolongado de carencias que disminuyen su crecimiento y desarrollo (CHIP, 2004; PNUD 2004, citado en CONEVAL y UNICEF, 2015).

Perfil educativo

En México, para 2015, la escolaridad promedio de las personas de 15 años o más había alcanzado el equivalente a educación básica (9.16 años).⁹ En el caso de los jóvenes de 15 a 24 años, se observó una escolaridad promedio de 10.1 años, es decir, que han cursado poco más del primer año escolar de EMS. Este resultado varía acorde a subpoblaciones, encontrándose desventajas para los jóvenes rurales (9.0), los indígenas (8.9) y aquellos con alguna discapacidad (7.2), ya que presentan un promedio de escolaridad inferior a la del total de jóvenes (10.1), e incluso al promedio total nacional (9.16) (gráfica 3).

Gráfica 3. Escolaridad media de población de 15 o más años, de 25 o más y en jóvenes de 15 a 24 años, según subpoblación seleccionada. México, 2015



Fuente: Elaboración propia, con base en INEE (2017e).

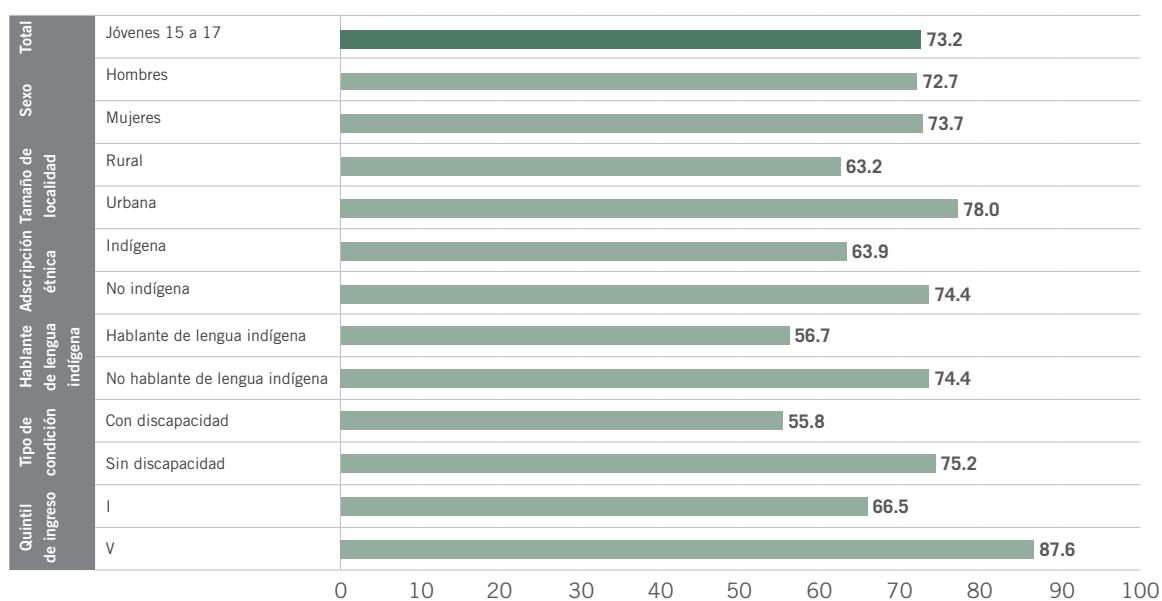
⁹ De contar con sólo tercero de primaria (3.4 años) en 1970, este conjunto poblacional ha alcanzado el equivalente a educación básica (9.16 años) para 2015. Este indicador sintetiza en un solo dato el avance del país en materia educativa, y el porcentaje de población analfabeta dimensiona la condición más extrema de rezago educativo, el cual es uno de los factores que inhibe la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida (UNESCO, 2014). En conjunto con los demás indicadores del constructo ofrece un panorama sobre la necesidad social de educación y los retos del SEN para lograr una mayor cobertura educativa (INEE, 2017e).

En nuestro país, uno de cada 100 jóvenes de 15 a 24 años es analfabeta,¹⁰ situación que se agrava para los jóvenes rurales (2.3%), indígenas (3.4%) y aquellos que presentan alguna discapacidad (24.8%).¹¹

Asimismo, como se muestra en la gráfica 4, a nivel nacional, 73 de cada 100 jóvenes de 15 a 17 años asisten a la escuela,¹² pero estas posibilidades son menores entre la población rural, indígena, hablante de lengua indígena (HLI), en condición de pobreza o con discapacidad, en comparación con la población urbana, no indígena, no HLI, no pobre o sin discapacidad (INEE, 2017e).

Por otra parte, los jóvenes en las situaciones descritas, que logran ingresar a EMS, enfrentan obstáculos específicos, por ejemplo, en el tema de accesibilidad. Como lo demuestra la Evaluación de la Oferta de la Educación Media Superior (EVOE-EMS), bajo responsabilidad del INEE, 55 de cada 100 directores consultados indicaron que sus planteles no contaban con rampas útiles para el acceso a los espacios del plantel de personas con alguna discapacidad. Asimismo, más de la mitad de los docentes que afirmaron atender a estudiantes indígenas señalaron que casi nunca o pocas veces realizaban adecuaciones a su planificación para responder a las características de estos jóvenes (INEE, 2017a).

Gráfica 4. Tasa de asistencia escolar de la población de 15 a 17 años según subpoblación seleccionada. México, 2015



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2017e)

¹⁰ En América Latina se presentan diferencias regionales en cuanto a los niveles de analfabetismo adolescente: Nicaragua, Honduras y Guatemala son los países con los niveles más altos de analfabetismo adolescente que se ubican entre 10.0% y 15.0%; un segundo grupo de países, ejemplificado por Argentina, Chile y Costa Rica, donde el analfabetismo adolescente es homogéneamente bajo, con tasas promedio inferiores al 3.0%; y finalmente, países como Colombia, Panamá, México, Brasil y Ecuador, en los que estos porcentajes son significativamente menores, pero con fuertes disparidades internas, con algunos espacios con una muy alta concentración de analfabetismo entre los jóvenes (Saraví y Abrantes, s.f.).

¹¹ Tomado de INEE (2017e).

¹² A nivel mundial (2015), el número total de jóvenes (entre 15 a 17 años) fuera de la escuela se ha mantenido en alrededor de 141 millones, 53% del total. Para América Latina y el Caribe, las cifras corresponden a 7.5 millones de jóvenes en edad de cursar la EMS (UNESCO. Institute for Statistics, 2017).

Es significativo señalar que la diferencia porcentual en la asistencia escolar de los jóvenes por sexo varía según el lugar en donde habitan, es decir, se presenta una ventaja a favor de las mujeres si habitan en zonas urbanas, mientras que en el ámbito rural la ventaja aplica para los hombres.¹³ Adicionalmente, las brechas también se manifiestan de acuerdo con los quintiles de ingreso a los que pertenecen los jóvenes: en el quintil más bajo, una menor proporción de jóvenes asiste a la escuela (66.5%), comparado con los del quintil más alto (87.6%). Esta situación se agudiza para los jóvenes en situación de pobreza extrema, donde apenas un poco más de la mitad (53.0%) asisten a la escuela (INEE, 2017e).

La oferta de EMS para los jóvenes mexicanos

La oferta educativa de EMS está conformada por tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El bachillerato general tiene carácter propedéutico y prepara al estudiante en diferentes disciplinas y ciencias, para que en el futuro pueda cursar estudios de nivel superior. Por su parte, el bachillerato tecnológico y el de profesional técnico son bivalentes, ya que prepara a los estudiantes para el ingreso a la educación superior y los capacita para que tengan oportunidad de incorporarse al mercado laboral.

Cada uno de los modelos educativos puede tener diversos tipos de sostenimiento, entre los que se distinguen el federal, estatal, autónomo y privado. Estos, a su vez, se organizan a partir de cinco tipos de control administrativo y presupuestal: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo y privado.¹⁴

Asimismo, es preciso señalar que se definen tres modalidades educativas en la EMS, las cuales son: escolarizada, no escolarizada y mixta.¹⁵

En materia de atención a quienes no han finalizado la EMS, son tres los servicios que se ofrecen: Servicio de Bachillerato en Línea (Prepa en Línea-SEP); Preparatoria Abierta; y, el Acuerdo Secretarial 286, que establece los procedimientos para la acreditación en un solo examen (SEP, 2017f). Estas opciones dirigidas a quienes interrumpieron la EMS, no consideran mecanismos de flexibilización curricular para armonizar los estudios de este tipo educativo con distintas condiciones de vida de los jóvenes, por ejemplo, con las de quienes trabajan o ya son padres de familia.

La EMS es un tipo educativo de alta complejidad organizacional e institucional, de fuertes retos para que los estudiantes permanezcan y los que han interrumpido sus estudios retornen, lo que necesariamente demanda una intensa coordinación y articulación entre los distintos subsistemas y sectores

¹³ En áreas urbanas la asistencia escolar de las mujeres (78.9%) supera a la de los hombres (77.1%). Sin embargo, en las áreas rurales la situación se invierte, pues los hombres (63.7%) tienen una presencia relativamente mayor que las mujeres en las aulas (62.7%) (información proporcionada por Dirección General de Integración y Análisis de Información (DGAIA) del INEE con base en la Encuesta Intercensal 2015, INEGI).

¹⁴ Ante esta diversificación, el universo de bachilleratos existentes en México está conformado por bachilleratos que dependen del gobierno federal y pueden ser centralizados, descentralizados o desconcentrados; bachilleratos que dependen de los gobiernos estatales y que también pueden ser centralizados y descentralizados; bachilleratos autónomos que pueden estar adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México o a las universidades públicas estatales; bachilleratos cuyo financiamiento es privado; y bachilleratos subsidiados que tienen un financiamiento mixto (público y privado).

¹⁵ En el artículo 46 de la Ley General de Educación (LGE) se definen estas tres modalidades educativas, las cuales son descritas en el Acuerdo 445 (DOF, 21/10/2008).

gubernamentales, a fin de ofrecer servicios educativos de calidad a todos los estudiantes y garantizar el pleno gozo de los mismos.

Dimensión y características de la matrícula en EMS

En los últimos años, la EMS ha descrito una tendencia de expansión de sus servicios. Para el ciclo escolar 2015-2016 mostró una cobertura bruta de 74.2% en tanto que, para el mismo ciclo, la cobertura neta fue 59.5%, es decir, 6 de cada 10 jóvenes en edad típica cursaron la EMS (INEE, 2017b). Conviene señalar que una parte de quienes tenían entre 15 a 17 años, aún se encontraban cursando la educación básica.¹⁶ Además, prevalece un importante déficit de atención a la demanda potencial¹⁷ de la EMS: en el ciclo escolar 2015-2016 ésta se situó en 89.6%, lo cual indica que más de un adolescente que egresó de secundaria no continuó su trayectoria escolar para finalizar con la educación obligatoria consignada en la CPEUM (INEE, 2017e).

Pese a lo anterior, existe un crecimiento paulatino en la cobertura educativa que refleja la incorporación de jóvenes, que anteriormente por situaciones sociales, culturales o económicas, así como por la falta de disponibilidad del servicio, no ingresaban a la EMS. La expansión de los servicios educativos ha otorgado prioridad a sectores juveniles en condiciones vulnerables, y el incremento consistente de modalidades como el telebachillerato comunitario, hace visible este esfuerzo de cobertura. Sin embargo, aun cuando opciones como éstas representan una alternativa educativa, son visibles las dificultades para disponer de condiciones que favorezcan la calidad de los aprendizajes, presentes en otros servicios (Guzmán, 2017).

En el ciclo escolar 2015-2016, la matrícula de EMS fue de 4 985 080 alumnos quienes asistían a 17 400 planteles¹⁸ y eran atendidos por 292 484 docentes,¹⁹ aproximadamente. Acorde al modelo educativo, se observó que 3 096 442 asistieron a bachillerato general, 1 820 178 a bachillerato tecnológico y 68 460 al profesional técnico. De acuerdo con el tipo de sostenimiento, en ese mismo ciclo, 2 361 175 de los jóvenes de EMS acudieron a planteles administrados por los gobiernos estatales, 1 084 580 a servicios de la federación, 612 354 a bachilleratos autónomos y 926 971 a bachilleratos particulares (INEE, 2017e). La gráfica 5 muestra los valores porcentuales de distribución de la matrícula, los planteles y los docentes, respecto al tipo de sostenimiento.

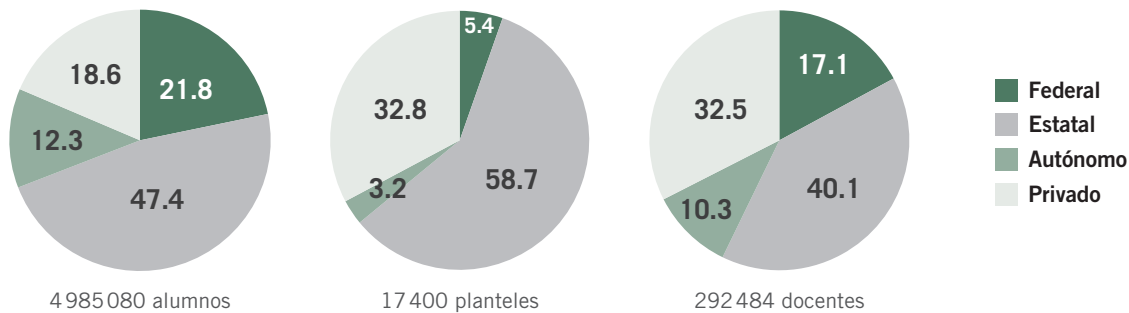
¹⁶ En el ciclo escolar 2015-2016 se tiene registrada población de 15 años y más cursando el nivel primaria (10 138, representa 0.1% de su matrícula), y en secundaria también se contabilizó a jóvenes de 15 a 17 años cursando este nivel (448 797, que representa 6.6% de su matrícula) (INEE, 2017e).

¹⁷ La demanda potencial de un nivel o tipo educativo se constituye por aquellos alumnos provenientes del ciclo escolar anterior que no han concluido o egresado del nivel o tipo educativo, más los egresados del nivel educativo precedente. Con este indicador se puede evaluar la capacidad del SEN para atraer a niños y jóvenes potencialmente demandantes del servicio, lo cual permite reorientar la oferta educativa de acuerdo con las necesidades de la población y realizar tareas de planeación.

¹⁸ Respecto al número de planteles, se observa que en ese mismo ciclo escolar el bachillerato general concentró la mayor cantidad, pues de los 17 400 planteles contabilizados, 81.6% (14 202) pertenecían a este tipo de servicio, 16.1% (2 799) al bachillerato tecnológico y 3.6% (632) al profesional técnico. De estos, 10 209 son de sostenimiento estatal, un tercio (5 707) corresponde a bachilleratos particulares, 5.4% (935) a bachilleratos administrados por la federación, y 3.2% (549) a bachilleratos autónomos.

¹⁹ A pesar de las dificultades para contabilizar a los docentes de acuerdo con el modelo educativo en el que laboran, debido a que éstos pueden prestar sus servicios en más de uno de ellos, los datos del ciclo 2015-2016 muestran que el modelo educativo que concentró a la mayor cantidad de docentes fue el bachillerato general, pues de los 292 484 identificados en ese ciclo, 68.1% laboraba en bachilleratos generales, mientras que 31.5% lo hacía en bachilleratos tecnológicos y 2.9 en profesionales técnicos.

Gráfica 5. Distribución porcentual de alumnos, planteles y docentes de EMS por tipo de sostenimiento (2015-2016)



Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2017e).

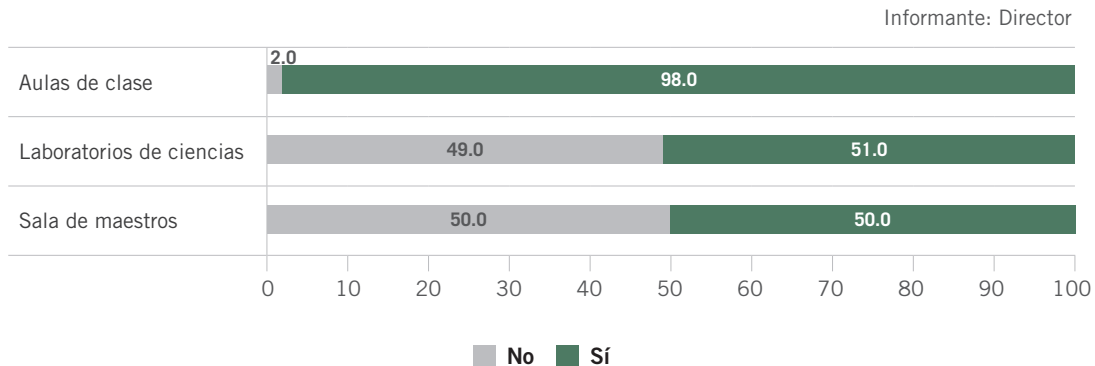
Además de concentrar la mayor cantidad de alumnos y planteles, los bachilleratos de sostenimiento estatal también reúnen la mayor cantidad de docentes, pues de los 292 484 profesores, 40.1% labora en los bachilleratos financiados por los estados, seguidos por los planteles privados que concentran 32.5% de docentes. Por su parte, en los planteles federales y autónomos se encuentran 17.1% y 10.3% de docentes, respectivamente. Cabe precisar que hay planteles que, si bien son de administración estatal, para su sostenimiento concurren recursos de origen federal.

Condiciones de la oferta educativa

Es un hecho que las condiciones y recursos con los que cuenta un plantel escolar son fundamentales para ofrecer un buen servicio educativo. Son elementos necesarios para detonar procesos educativos pertinentes que no sólo sean eficaces en la mejora de los aprendizajes, sino que al hacer más adecuados los espacios escolares para los estudiantes, los motive a permanecer en ellos, sentirse seguros y con los apoyos suficientes que requiere su formación.

De acuerdo con la EVOE-EMS, las condiciones de la oferta educativa en la EMS presentan algunos problemas importantes. En ella se señala que 37.0% de los directores de planteles escolares indicaron que los edificios que conforman su escuela no se construyeron para ser un centro educativo de EMS. De ellos, 21.0% corresponden a planteles que funcionan en instalaciones creadas para otro nivel educativo, de los cuales la mayoría corresponde a telebachilleratos comunitarios, y 16.0% son espacios adaptados para funcionar como escuelas. En esta condición se encuentra una parte de los bachilleratos privados. En este mismo estudio, 28.0% de los directivos también señaló que tienen problemas con el suministro de agua y 10.0% con el de energía eléctrica.

Por otra parte, aunque casi la totalidad de los planteles de EMS cuenta con infraestructura física básica, una cantidad importante de escuelas carece de espacios fundamentales para el desarrollo de actividades escolares, tales como aulas, laboratorios y sala de maestros. Como se observa en la gráfica 6, casi 50.0% de los directores señaló que en sus escuelas no cuenta con sala de maestros ni laboratorio de ciencias.

Gráfica 6. Existencia de los siguientes espacios físicos para desarrollar las actividades escolares

Fuente: INEE (2017a).

Adicionalmente, afirmaron que existen importantes problemas de mantenimiento en los planteles. En general, en esta inequitativa distribución destaca la mayor precariedad de los telebachilleratos, los servicios de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y las Preparatorias Estatales. Para los planteles de sostenimiento privado la situación es muy heterogénea.

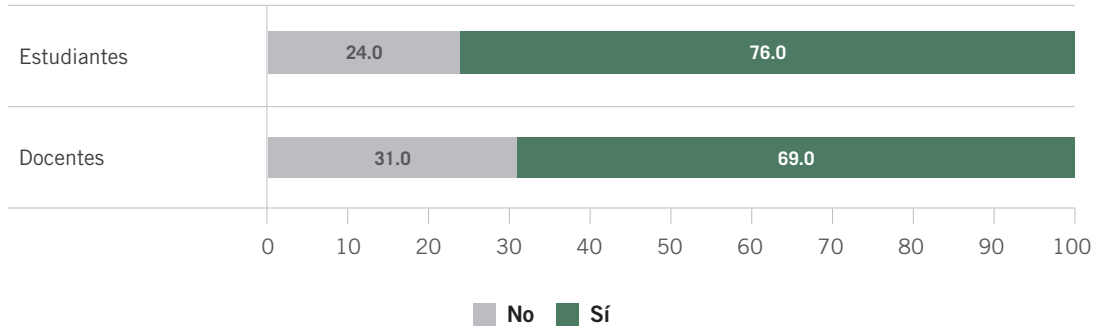
Igualmente destaca que una proporción significativa de planteles carece de computadoras, internet y acervos bibliohemerográficos que son fundamentales en la formación de los estudiantes para responder a las necesidades de la actual sociedad del conocimiento.

De acuerdo con la EVOE-EMS, y a decir de los directores, entre 24.0% de estudiantes y 31.0% de docentes, no disponen de una computadora de escritorio o laptop para apoyar sus actividades (gráfica 7). Además, 30.0% señaló que en su escuela no se disponía de internet y 40.0% consignó que su plantel no contaba con acervo bibliohemerográfico, es decir, libros o publicaciones periódicas, materiales gráficos o audiovisuales para el desarrollo de las actividades escolares. De igual forma, 18.0% indicó que su escuela no cuenta con el personal docente suficiente para cubrir todas las horas frente a grupo que se requieren, encontrándose que 2 de cada 3 directivos de planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) reportaron esta situación. En este sentido, a los estudiantes se les preguntó si durante el periodo escolar se habían quedado sin profesor en algunas de sus materias, y 43.0% respondió de manera afirmativa.

Respecto a los procesos de implementación curricular, como lo muestra la gráfica 8, entre 19.0% y 27.0% de los docentes manifiesta disponer de poca o no disponer de información que apoye la enseñanza basada en el enfoque por competencias. Esto significa que el modelo pedagógico establecido desde 2008 en la EMS no ha logrado instalarse suficientemente en las prácticas de aula.

Gráfica 7. Existencia de computadoras de escritorio o laptops en funcionamiento para que desarrollen actividades los estudiantes y los docentes

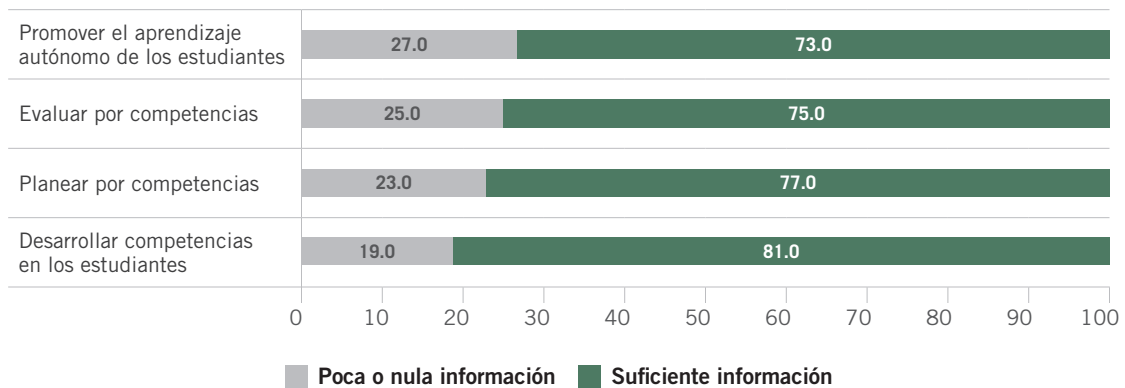
Informante: Director



Fuente: INEE (2017a).

Gráfica 8. Información con que cuentan los docentes para implementar el enfoque por competencias

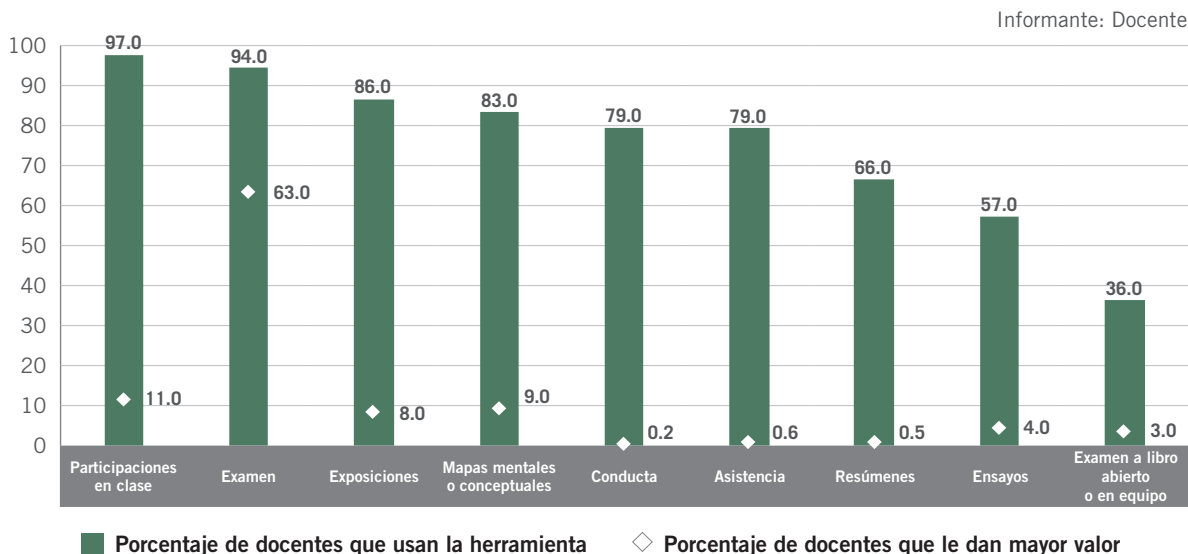
Informante: Docente



Fuente: INEE (2017a).

Otro indicador que refiere al tradicionalismo de las prácticas docentes corresponde a las herramientas utilizadas para la evaluación de los aprendizajes en el aula. Como lo deja ver la gráfica 9, los docentes señalan que le asignan mayor peso a recursos como el examen, y no a otros como los ensayos, a pesar de la mayor aportación de estos últimos al desarrollo de habilidades superiores del pensamiento.

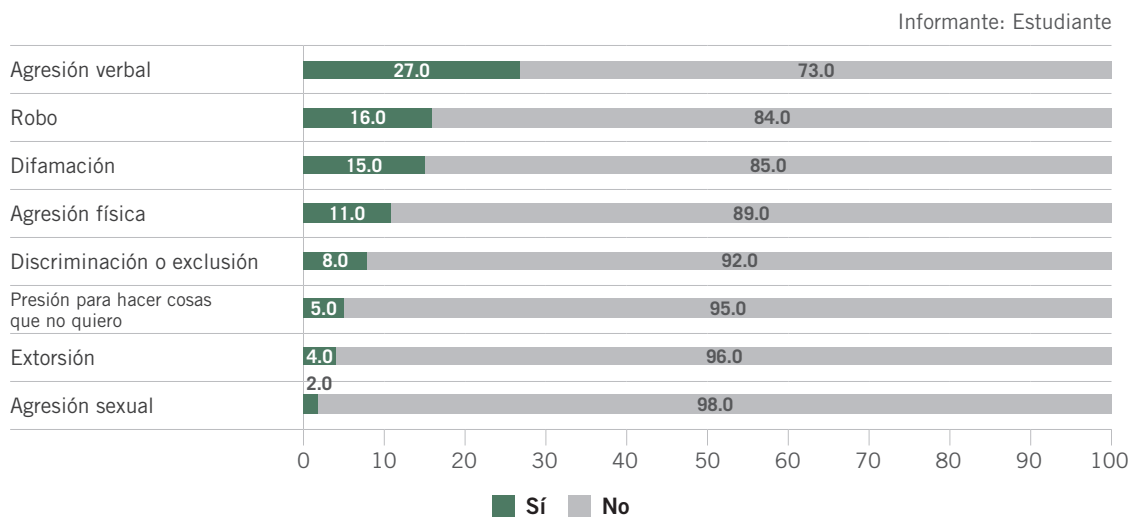
Gráfica 9. Herramientas utilizadas por los docentes para la evaluación de los aprendizajes



Fuente: INEE (2017a).

Si bien la mayoría de los estudiantes considera que sus escuelas son espacios seguros, se reportan actos violentos en una proporción importante, como agresión verbal (27.0%), robo (16.0%), difamación (15.0%) y agresión física (11.0%) (gráfica 10). Además, 13.0% de los jóvenes indicó no sentirse seguro en su plantel o escuela, destacándose en este sentido quienes estudian en servicios de CONALEP y Preparatorias Estatales; y 11.0% afirmó que la escuela le gusta poco o nada. Lo que esto sugiere es la necesidad de fortalecer la cohesión social en la escuela, reforzar la socialización y la cultura de la legalidad en los planteles escolares.

Gráfica 10. ¿Te han sucedido algunas de las siguientes situaciones con tus compañeros, profesores o personal directivo del plantel?



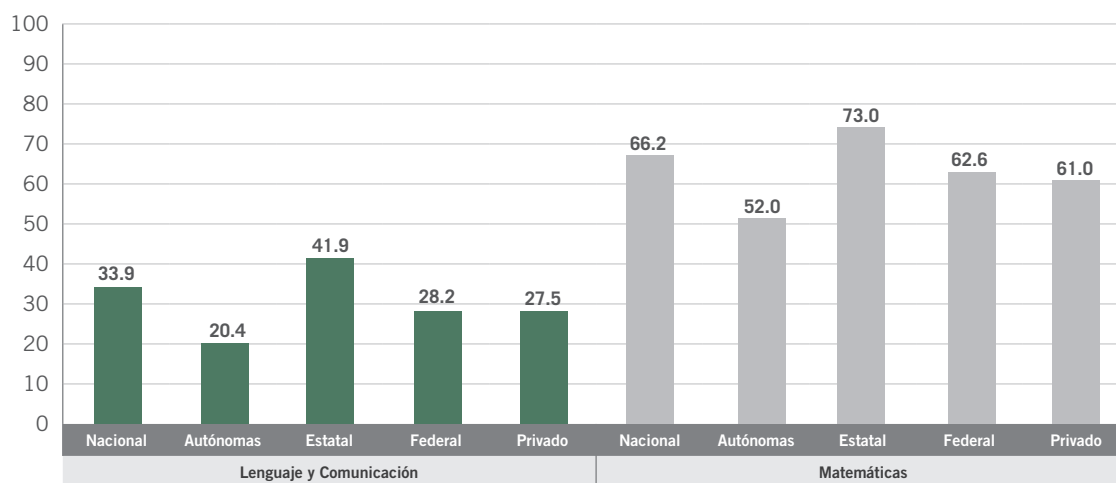
Fuente: INEE (2017a).

En suma: por lo que se refiere a las condiciones y recursos, así como a los procesos de implementación curricular, si bien hay avances importantes en la dotación, distribución y organización correspondiente en todos los planteles de EMS, todavía se observan contrastes marcados y brechas que necesitan ser superadas, en particular para los servicios educativos que reflejan mayor debilidad institucional y física, como reiteradamente se destaca en el caso de los telebachilleratos, los servicios de EMSAD y las Preparatorias Estatales.

Resultados de aprendizaje

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) permite conocer el nivel de dominio de los aprendizajes de los estudiantes, con énfasis en las áreas de competencia de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas (INEE, 2017b). Los resultados de PLANEA 2017,²⁰ dan cuenta de que en la EMS una tercera parte de los jóvenes obtuvieron un logro insuficiente en las pruebas de lenguaje y comunicación (33.9%), y casi dos terceras partes en matemáticas (66.2%) (gráfica 11).

Gráfica 11. Porcentaje de estudiantes de EMS con logro insuficiente. Resultados de PLANEA 2017, Nacional



Fuente: INEE. Resultados PLANEA en EMS 2017.

Por tipo de sostenimiento, los planteles autónomos son quienes presentan el mejor desempeño en los dos campos de conocimiento evaluados, seguidos de aquellos cuyo sostenimiento es privado. También es de observar que los planteles de sostenimiento federal muestran un mejor desempeño que los estatales.

²⁰ La SEP, en coordinación con el INEE y las autoridades educativas de las entidades federativas, aplicaron la prueba PLANEA en EMS 2017 el 4 y 5 de abril a alumnos del último grado en 16380 escuelas de EMS del país, de carácter público, federal y estatal, en los planteles particulares, así como en las instituciones autónomas y en sus escuelas particulares incorporadas. Descriptores genéricos. Nivel IV. Logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum. Nivel III. Logro satisfactorio de los aprendizajes clave del currículum. Nivel II. Logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum. Nivel I. Logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro (INEE, 2017b).

Sin embargo, es importante destacar que los resultados de EMS dan cuenta del desempeño de la educación obligatoria en su conjunto y reflejan las dificultades que se enfrentan desde la educación básica. Así, de acuerdo con los resultados de PLANEA 2015, 29.4% y 65.4% de los estudiantes de tercero de secundaria se ubicaron en el nivel de logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, respectivamente; mientras que en sexto de primaria 49.5% y 60.5% de los alumnos alcanzaron ese mismo nivel en los campos formativos evaluados, respectivamente (INEE, 2017e).

Por otro lado, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2015²¹ indican que México obtuvo resultados por encima del promedio de América Latina. Sin embargo, fueron Chile y Uruguay los que obtuvieron mejores desempeños dentro de la Región. No obstante, los países latinoamericanos que participan en esta prueba internacional aún se encuentran alejados del resultado promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Las evidencias que aportan los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales sugieren tomar decisiones tanto en el ámbito escolar como extra escolar, con una prioridad fundamental en las políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de los sectores vulnerables de la población (INEE, 2016c). Esto es especialmente cierto para los jóvenes que cursan la EMS a efecto de ampliar sus oportunidades para tener trayectorias educativas exitosas y niveles de logro de aprendizaje adecuados.

Abandono escolar de los jóvenes que estudian la educación media superior

Es necesario reconocer que, la ampliación de la cobertura dirigida a facilitar a los jóvenes el acceso a la EMS se ha acompañado de esfuerzos para evitar que interrumpan sus estudios. No obstante, prevalecen importantes retos para garantizar el derecho a la educación, los que corresponden a la EMS pero también los que parten de la educación básica. Sólo a título de ejemplo, en este tipo educativo, si bien ha disminuido de manera significativa el abandono escolar (sólo 0.6% en primaria y 4.4% en secundaria), en términos absolutos más de 380 mil niñas y niños abandonan la escuela.²²

Por otra parte, a pesar de la acción pública dirigida a evitar el abandono escolar, el número absoluto de estudiantes en el país que interrumpen sus estudios de EMS, mantiene una cifra que oscila a lo largo del tiempo entre 600 a 700 mil jóvenes que anualmente inician un ciclo escolar de bachillerato y no lo finalizan (tabla 1). Además, es relevante señalar que el abandono escolar se incrementa drásticamente durante los primeros semestres: durante el ciclo escolar 2014-2015 se reportó una tasa de 25.9%²³ en jóvenes que cursaban el primer ciclo escolar de EMS, por ello resulta fundamental que las prácticas de enseñanza sean motivo de especial cuidado durante el primer año (Ezcurra, 2005).

²¹ PISA es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En el año 2000 México participó por primera vez en el proyecto PISA y subsecuentemente en 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015. PISA evalúa tres grandes dominios disciplinarios de manera permanente (Lectura, Matemáticas y Ciencias) y en cada ciclo de aplicación la prueba hace hincapié en uno de ellos. En PISA 2015 el énfasis estuvo puesto en el aprendizaje de Ciencias, lo que significó que los estudiantes respondieron a un mayor número de reactivos en este dominio y que los cuestionarios de contexto se centraron en recabar información sobre las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender las habilidades y conocimientos que contiene la prueba de Ciencias (INEE, 2016c).

²² Información proporcionada por la DGIAI-INEE

²³ Cifra referente al ciclo escolar 2014-2015 (información proporcionada por la DGIAI-INEE).

Tabla 1. Tasa de abandono escolar en EMS¹ Nacional (2005-2006 a 2015-2016)

Ciclos escolares	INEE ^{a/}		SEP ^{b/}	
	Tasa	Absolutos	Tasa	Absolutos
2005-2006	16.5	602 336	16.5	602 336
2006-2007	16.3	611 184	16.3	611 184
2007-2008	16.3	624 684	16.3	624 684
2008-2009	15.9	622 830	15.9	622 830
2009-2010	14.9	605 567	14.9	605 567
2010-2011	14.9	625 142	14.9	625 142
2011-2012	15.0	651 074	15.0	651 074
2012-2013	14.3	636 240	14.3	636 240
2013-2014	15.3	714 975	13.4	601 432
2014-2015	14.4	693 077	12.6	584 037
2015-2016	15.5	772 215	13.3 ^{c/}	638 517 ^{c/}

1. Como se explicó en una nota previa, a partir del ciclo escolar 2013-2014 se presentan diferencias en las tasas de abandono escolar calculadas por el INEE y la SEP, y en torno a esta situación se ha integrado un grupo de trabajo con especialistas de ambas instituciones.

Fuentes: Elaboración propia con base en: a/ y c/ Información proporcionada por DGIAI del INEE. b/ Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, Reporte de Indicadores Educativos. SEP.

¿Por qué los jóvenes mexicanos abandonan la EMS?

El abandono escolar en la EMS es un problema crítico que persiste en los países de América Latina: varios de ellos han desplegado esfuerzos institucionales importantes orientados a su atención (BID, 2017; Acosta y Terigi, 2015; Fundación IDEA, 2013). Su preocupación se refleja en la elaboración de estudios e investigaciones, con base en los cuales se despliegan acciones concretas buscando resarcir la ruptura de los estudiantes con el sistema educativo.

Diversos estudios coinciden en señalar que este problema es de carácter multifactorial y que es un proceso de desarrollo gradual, en el cual se combinan aspectos económicos, familiares, personales y sociales (SITEAL, 2013; Román, 2013; Hammond, 2007; Rumberger, 2001; Guzmán, 2017).

En nuestro país, desde la década de los años setenta, el SEN cuenta con información estadística que permite medir el abandono escolar en la EMS. Se han realizado esfuerzos para conocer las causas de este problema mediante la incorporación de reactivos en encuestas realizadas por el IMJUVE²⁴ y el INEGI²⁵. Pero, es en 2011 cuando se implementa la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación

²⁴ La Encuesta Nacional de la Juventud en los años 2000, 2005 y 2010.

²⁵ La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), (INEGI, 2009) incluyó un Módulo de Educación, Capacitación y Empleo (MECE), en el que consideraba una pregunta sobre las razones para desertar de la EMS: "¿Cuál es la razón principal por la que no siguió estudiando (o no estudió)?". La población objetivo de esta encuesta fueron personas mayores de 12 años y económicamente activas (PEA), es decir, que durante la última semana previa a la entrevista trabajaron o buscaron trabajo (SEP y COPEEMS, 2012).

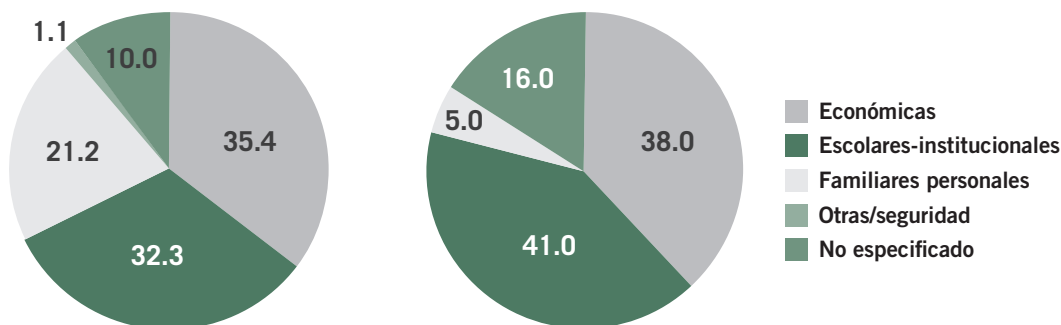
Media Superior (ENDEMS),²⁶ la cual buscaba contribuir a la comprensión de los factores que influyen en el fenómeno de la interrupción escolar, además de ser la primera encuesta con representatividad a nivel nacional realizada en México específicamente sobre deserción en la Educación Media Superior (SEP y COPEEMS, 2012).

El interés por ampliar el entendimiento sobre este fenómeno de interrupción escolar se reafirma en 2015 con el estudio “Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior”,²⁷ al señalar como una de sus finalidades sustantivas la de actualizar los factores asociados al truncamiento de la trayectoria educativa en la EMS (SEP e INSP, 2015).

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 origina en el contexto escolar se reveló como equiparable a motivos ligados al ámbito socioeconómico (gráfica 12).²⁸

Respecto al factor económico, ambos trabajos plantearon la pregunta: “¿Faltaba dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción?” cuya respuesta fue muy coincidente, pues más de 30 de cada 100 jóvenes la señaló como causa principal, y, como era de esperarse, los jóvenes de menores ingresos la indicaron en mayor proporción (46 de cada 100) (SEP y COPEEMS, 2012).

Gráfica 12. Principales causas de abandono escolar en la EMS de México a través de dos análisis



Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP y el COPEEMS, Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la EMS, 2012.

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP y el INSP, Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la EMS, 2015.

²⁶ La ENDEMS es una encuesta representativa a nivel nacional realizada en 2011 y publicada en 2012. Se entrevistaron a 6 472 mujeres y 6 542 hombres de todo el país ubicados en localidades de más de 500 habitantes, quienes tenían un rango de edad de 15 a 24 años. De ellos, 4 779 jóvenes nunca se matricularon en el nivel medio superior, 2 549 abandonaron este tipo educativo y 5 686 lo concluyeron o continuaban estudiando (SEP y COPEEMS, 2012).

²⁷ La Subsecretaría de Educación Media Superior realizó este estudio para actualizar el análisis de los factores asociados a la interrupción de la trayectoria educativa en la EMS y para examinar la implementación del Movimiento contra el Abandono Escolar. Para ello, se seleccionó una muestra de 147 planteles, pertenecientes a 5 subsistemas, en 12 entidades federativas. Se encuestó a 147 directores, 733 profesores y 12 693 estudiantes, de los cuales 11 477 eran no abandonantes y 1 216 abandonantes.

²⁸ La gráfica “Principales causas de abandono escolar en la EMS de México a través de dos análisis” (ENDEMS), en lo correspondiente al Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, 2012, muestra los resultados correspondientes sólo a la población de 15 a 19 años.

Entre las razones vinculadas a procesos escolares como causas de abandono escolar destacan las siguientes: causar baja por reprobar materias, el disgusto por estudiar, problemas para entender a los maestros, turno distinto al deseado y lejanía de la escuela, entre otras (SEP y COPEEMS, 2012; y SEP e INSP, 2015). Llama la atención que jóvenes ubicados en el grupo de mejores ingresos familiares señalaron como la segunda razón principal de abandono escolar que “Le dieron de baja por reprobar materias” (SEP y COPEEMS, 2012).

Asimismo, las causas personales-familiares, como el embarazo, la necesidad de trabajar o dificultades en las interrelaciones en el hogar, son recurrentes entre ciertos jóvenes, que debido a ellas no logran continuar sus estudios en este tipo educativo. De acuerdo a la ENDEMS, las mujeres señalan el embarazo como una de las principales razones para abandonar sus estudios (19.6%), en tanto que, en el caso de los hombres, se señala la necesidad de trabajar (21.1%).

Estudios recientes efectuados en América Latina señalan que en el inicio de la adolescencia cambia la estructura de los motivos por los cuales los estudiantes se alejan de la escuela. Las dificultades económicas, la discapacidad, y los problemas de oferta van perdiendo centralidad, mientras que el desinterés o desaliento por la actividad escolar cobra una importancia cada vez mayor a tal punto que se ubica en primer lugar como causas de abandono (SITEAL, 2013).

El panorama del abandono escolar en la EMS llama la atención en varios niveles estratégicos de actuación:

Primero, es necesario que, en el corto plazo, nuestro país aproveche la circunstancia demográfica al garantizar que todos los jóvenes puedan acceder y permanecer en la EMS. Con ello se generará un impacto positivo en la formación de ciudadanos con capacidad para ejercer derechos y obligaciones, con jóvenes menos propensos a la violencia, las adicciones y a otros riesgos y mejores niveles de productividad y competitividad en el futuro (Székely, 2015). Por lo tanto, la atención al abandono escolar en la EMS habrá de convertirse en uno de los principales desafíos para el progreso y el fortalecimiento del SEN (INEE, 2017d).

Segundo, aunque los esfuerzos realizados por el Estado mexicano para ampliar la cobertura en EMS han sido sustanciales, aún es importante la atención de jóvenes que se encuentran fuera de la escuela o habiendo ingresado a ella, la abandonan. Se tiene claridad de que es indispensable continuar con el desarrollo de acciones de manera coordinada y articulada dirigidas tanto a la prevención, como a la atención y reincorporación educativa.

Tercero, si bien los factores escolares cobran relevancia en los jóvenes, las causas del abandono escolar, como se ha dicho, se caracterizan por ser multifactoriales, por tanto, las intervenciones que se planteen requerirán de una participación intersectorial que ofrezca atención de manera integral al problema.

El INEE reitera su responsabilidad de contribuir al diseño de la política educativa de atención al abandono escolar de los jóvenes, y señala que es necesario generar condiciones de equidad e igualdad para garantizar que los jóvenes accedan a la EMS y una vez adentro desarrollen trayectorias educativas completas y exitosas en sus resultados educativos.

3. Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior

En atención al mandato constitucional relativo a la emisión de directrices y de acuerdo con el modelo de construcción de las mismas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha elaborado las directrices para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes de educación media superior (EMS), motivadas por impulsar una política educativa que garantice el derecho a la permanencia escolar de los adolescentes y jóvenes, como condición indispensable para hacer efectivo su derecho a una educación de calidad (CPEUM, artículo 3º).

Para su elaboración se consideró el análisis de la situación social de los jóvenes y de las políticas dirigidas a atender el abandono escolar en la EMS. Así también se analizó la oferta curricular, los programas institucionales, y los informes de gestión y estudios en la materia promovidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). De igual forma, se examinaron trabajos de investigadores y especialistas en la materia, que han nutrido este campo de estudio desde diversas áreas del conocimiento.

El INEE también promovió varios estudios coordinados por la Unidad de Normatividad y Política Educativa, como el realizado por el Centro de Estudios Educativos y Sociales, consistente en un análisis documental, tanto nacional como internacional, del abandono escolar en educación media superior, destacándose sus causas y posibles predictores, así como las estrategias implementadas para su reducción. Otro trabajo fue el desarrollado por Valora Consultores S.C., en el marco del convenio de Cooperación Técnica¹ que se estableció con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y uno más consistió en un estudio cualitativo sobre la interrupción escolar en la EMS, llevado a cabo por el Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (UNAM, 2016).

Los dos últimos estudios referidos incorporaron diversos espacios de interlocución con estudiantes, docentes, directivos y servidores públicos del ámbito federal y estatal, a partir de los cuales se recuperó información importante que nutrió el diseño de las directrices.²

De igual forma, la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional del INEE desarrolló la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE-EMS), misma que incorporó dos ámbitos: i) la valoración de las condiciones de operación y funcionamiento de los distintos tipos de planteles; y ii) la indagación sobre la implementación del marco curricular común.³ Esta misma unidad coordinó el “Estudio

¹ Convenio de Cooperación Técnica denominado Apoyo a la Reforma Educativa en México 2: Fortalecimiento de las Políticas de Evaluación ME-T1280 que se estableció con el Banco Interamericano de Desarrollo.

² El estudio realizado por Valora S.C. reportó una participación de 2973 estudiantes, 1081 docentes y 295 directores de 300 planteles ubicados en 16 entidades, mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas; así como con 37 funcionarios en los niveles federal y estatal de los distintos subsistemas. Para el estudio desarrollado por la UNAM, se conversó con 33 estudiantes y 32 docentes, 28 funcionarios de los cuales 16 correspondían al ámbito federal y 12 al estatal, mediante entrevistas semiestructuradas, permitiendo que se configuraran de acuerdo con su discurso y experiencias; este estudio cubrió a ocho planteles educativos ubicados en la Ciudad de México, México, Puebla y Veracruz.

³ La EVOE-EMS. Condiciones escolares e implementación curricular se desarrolló durante 2016 en una muestra de la cual formaron parte las 32 entidades federativas y se integró por: 3011 escuelas, 3011 directores, 25150 docentes y 74145 estudiantes.

sobre la calidad de la Educación Media Superior en el medio rural en México, referido a la implementación curricular en telebachilleratos comunitarios, telebachilleratos estatales y servicios de educación media superior a distancia”, realizado por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.⁴ Asimismo, estos estudios, incorporaron una amplia participación de distintos actores escolares.

También se efectuó un mapeo de recomendaciones consignadas en evaluaciones, estudios y una amplia bibliografía consultada, las cuales planteaban elementos que contribuyeron a la formulación de las directrices.

Se realizaron, además, diversos espacios de interlocución con distintos actores clave, como servidores públicos responsables del tema en el ámbito federal y estatal, especialistas en EMS y organizaciones de la sociedad civil, para discutir y valorar los alcances y factibilidad de las propuestas que el INEE formuló, encaminadas a lograr la versión final de directrices que este documento presenta.

No debe omitirse que estas directrices reconocen la compleja realidad de la educación media superior en nuestro país, misma que, como ya se ha dicho, se conforma con planteles adscritos a tres diferentes modelos educativos y a una diversidad de estructuras administrativas: federal, estatales, autónomas, privadas y organismos públicos descentralizados. Además, la Ley General de Educación (LGE) indica en su artículo 14 la facultad concurrente de autoridades educativas de orden federal y estatal para la determinación de planes y programas de estudio en la EMS, y a las instituciones autónomas, el artículo 3º constitucional les confiere la atribución de determinar sus planes y programas de estudio.

Esta complejidad se refleja en 33 subsistemas con 150 expresiones organizacionales e institucionales y plantea grandes “desafíos históricos” como lo señala la propia SEP, entre los que destacan: una amplia dispersión y heterogeneidad curricular; la ausencia de un perfil del egresado de la EMS; problemas de pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares; y falta de equivalencias curriculares entre los subsistemas (SEP, 2016).

Adicionalmente, las capacidades institucionales, la disponibilidad de recursos y los contextos socio-culturales se suman a la heterogeneidad administrativa y curricular de este tipo educativo, para generar, en muchos casos, inequidad de oportunidades educativas, las cuales se reflejan en condiciones más débiles para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles donde mayoritariamente asisten los jóvenes de las familias socioeconómicamente más desfavorecidas (Guzmán, 2017; INEE, 2017g). De ahí que sea una variable persistente la desigualdad de las condiciones de acceso y permanencia, así como de resultados educativos, esto último claramente señalado por los recientes resultados de PLANEA-EMS 2017.

Por ello, es fundamental subrayar que la atención de las directrices por parte de las autoridades educativas deberá de considerar los diversos contextos socioeducativos que caracterizan a los planteles de EMS, en razón de su organización administrativa, programas curriculares y modalidades escolares. Así, también resultará necesario enfatizar la atención a modalidades educativas y subpoblaciones de jóvenes

⁴ En este estudio participaron 27 planteles ubicados en los estados de Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán. La entrevista semiestructurada fue el principal documento de recolección de información, misma que se aplicó a 15 funcionarios estatales, 27 responsables de planteles, 69 docentes y 153 estudiantes.

con mayores desventajas en términos de recursos, condiciones para el aprendizaje y niveles de logro académico que muestran diversos estudios y evaluaciones, como es el caso de los servicios de telebachillerato y de educación a distancia, entre otros.

Las directrices que emite el Instituto con la finalidad de orientar las decisiones tendientes a mejorar la permanencia escolar en la EMS, son las siguientes:

- Directriz 1.** Fortalecer, con un enfoque de equidad, las políticas dirigidas a institucionalizar las acciones para la permanencia escolar en los planteles de EMS.
- Directriz 2.** Mejorar la formación de los tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño.
- Directriz 3.** Fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes.
- Directriz 4.** Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, promoviendo ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos.
- Directriz 5.** Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales.

Estas directrices están orientadas por los objetivos y las prioridades estratégicas siguientes:

Objetivos

1. Contribuir a la toma de decisiones para la consolidación de políticas integrales y con perspectiva de equidad, en el ámbito nacional y local, que garanticen el derecho a la permanencia escolar en la educación media superior a partir de mecanismos pertinentes de prevención y atención oportuna de los factores de riesgo.
2. Coadyuvar al fortalecimiento de alternativas dirigidas a que los jóvenes que interrumpieron sus estudios de educación media superior dispongan de opciones acordes a sus necesidades para culminar este tipo educativo.
3. Favorecer el fortalecimiento de la autonomía escolar y de la práctica docente para generar entornos de aprendizaje que estimulen a los jóvenes a permanecer y culminar la EMS.

Prioridades estratégicas

- Consolidar estrategias efectivas para que todos los jóvenes permanezcan y culminen la EMS mediante el fortalecimiento de la coordinación y cooperación entre autoridades e instituciones educativas.
- Generar respuestas integrales de política pública para atender las causas que provocan la interrupción escolar, buscando la conjunción de esfuerzos entre los diferentes sectores gubernamentales que despliegan acciones para la juventud.
- Establecer un enfoque de equidad en las líneas de política y las acciones institucionales de prevención, atención y reincorporación educativa que dé prioridad a los planteles escolares y servicios educativos con más desventaja institucional y que atiendan a la población con mayor grado de vulnerabilidad.
- Promover que la permanencia escolar esté asociada con mejores niveles de aprendizaje en la EMS, a fin de que los jóvenes alcancen el perfil de egreso esperado al concluir la educación obligatoria.
- Generar ambientes de aprendizaje que articulen la cultura escolar y la cultura juvenil a fin de dar mayor sentido y pertinencia a la trayectoria escolar en la EMS.
- Mejorar la articulación de la secundaria y la educación media superior, a partir de mecanismos que coadyuven a mejorar los perfiles académicos de ingreso y egreso de EMS, así como a generar líneas de retroalimentación entre ambos servicios educativos.
- Disponer de mejor información estadística y conocimiento sobre las trayectorias escolares de los jóvenes, para tomar mejores decisiones que permitan el cumplimiento del derecho a una educación obligatoria de calidad.
- Orientar y apoyar a docentes y directivos, así como a estudiantes y padres de familia, para favorecer la permanencia escolar en la EMS, mediante el aprovechamiento de recursos y experiencias que han probado su efectividad en esta tarea.
- Fomentar la oferta de diversas opciones educativas de reincorporación y finalización de la EMS, las cuales establezcan alternativas de flexibilización curricular que se definan a partir de las expectativas y contextos socioeconómicos de los jóvenes.

Estas directrices son de orden público e interés social; tienen como objetivo contribuir a la toma de decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como factores esenciales en la búsqueda de la igualdad social.

Las directrices se deberán atender en el marco del federalismo y con base en las facultades concurrentes de las autoridades conforme a la LGE. Son aplicables a las autoridades educativas de la SEP y a las correspondientes en los estados, los municipios y los órganos desconcentrados y organismos descentralizados que emiten actos de autoridad en materia educativa, conforme a sus respectivos ámbitos de competencia.

Las directrices para mejorar la permanencia escolar en la EMS que aquí se exponen incluyen los siguientes elementos:

Enunciado formal

Propósito: describe la finalidad de la directriz.

Problemas, debilidad y riesgos que atiende: se describen las dificultades a las que se busca dar atención con la directriz y se incluye evidencia de éstas.

Aspectos clave de mejora: se sugieren los aspectos que se consideran relevantes para su adecuada ejecución y que por lo mismo la autoridad educativa debe tomar en cuenta al desarrollar su planeación y programación educativa.

Imagen objetivo o situación deseable: se presenta el escenario meta al que se desea llegar si la directriz se lleva a cabo —orienta la toma de decisiones— tomando en cuenta el tiempo de maduración de las acciones que se realicen.

Los problemas, debilidades y riesgos que sustentan cada una de las directrices se presentan de forma detallada en el Anexo 1, en donde, además, se describen las principales acciones llevadas a cabo para atender las distintas problemáticas, así como los resultados obtenidos. Su contenido busca promover la reflexión y el análisis de quienes tienen bajo su responsabilidad garantizar el derecho al acceso y permanencia a la EMS.

► Directriz 1

Fortalecer, con un enfoque de equidad, las políticas dirigidas a institucionalizar las acciones para la permanencia escolar en los planteles de EMS

Propósito

Consolidar las acciones para la permanencia escolar de los estudiantes en los planteles de EMS mediante políticas articuladas de prevención, atención y reincorporación en los ámbitos nacional y local, fortaleciendo a los servicios educativos en mayor desventaja institucional.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. Limitada colaboración entre los subsistemas de EMS para definir estrategias más articuladas contra el abandono escolar a nivel local, regional y nacional.
2. Dificultades para desarrollar una coordinación intersectorial que fortalezca la atención integral del abandono escolar.
3. Inequidad entre servicios educativos y en la atención a grupos de población con mayor vulnerabilidad.
4. Los programas de becas aún tienen resultados insuficientes en cuanto a la permanencia de sus beneficiarios.
5. Información escasa para dimensionar con precisión el abandono escolar, valorar el alcance de las acciones implementadas para atenderlo y tener un mayor entendimiento de este problema.

6. Desigual desarrollo institucional en los planteles escolares, que produce un efecto diferenciado en el uso de la "Caja de Herramientas del Movimiento contra el Abandono Escolar".
7. Diversidad de capacidades de las comunidades escolares para identificar a los alumnos en riesgo de abandono escolar mediante el sistema de alerta temprana en las escuelas.
8. Una cantidad importante de alumnos ingresa a la EMS con fuertes déficits académicos acumulados durante su trayectoria en la educación básica.

Aspectos clave de mejora

- a) Establecer lineamientos y procedimientos para fortalecer en el marco de la autonomía de gestión de los planteles, un esquema integral de prevención, atención y reincorporación educativa de los jóvenes en la EMS que deberá reflejarse en la gestión escolar y pedagógica cotidiana. Entre otros aspectos podrán considerarse:
 - Los rasgos relevantes de las culturas juveniles;⁵
 - Las acciones de focalización de estudiantes que están en mayor riesgo de abandonar y que han abandonado;
 - El fortalecimiento de los turnos vespertinos;
 - La equidad educativa en los procesos escolares; y
 - Los recursos humanos necesarios.
- b) Mejorar la coordinación interinstitucional entre autoridades, subsistemas y planteles para fortalecer la permanencia escolar con un enfoque de equidad e inclusión educativa. Al respecto, deberán tomarse en cuenta:
 - La diversidad lingüística y cultural;
 - El lugar de residencia;
 - El género; y
 - Las necesidades educativas especiales.
- c) Fortalecer la agenda de mejora de la permanencia escolar de órganos colegiados como el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y el Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS), en su oportunidad, así como en los Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS) u otras instancias con atribuciones de coordinación en las entidades federativas. Entre otros temas, deberán dirigirse esfuerzos para:
 - Mejorar el presupuesto público dirigido a favorecer la permanencia de los jóvenes en la EMS; e
 - Impulsar la flexibilización curricular en los diferentes servicios de EMS.

⁵ Estos rasgos de las culturas juveniles, de acuerdo con diversos autores (Muñoz, F. Ramírez, Feixa y Nofre) implican comprender la diversidad de identidades de los jóvenes y sus cambios de la adolescencia a la etapa juvenil, donde influyen perspectivas sociales, nuevas formas de comunicación y socialización.

d) Afianzar el enfoque y la cooperación intersectorial para garantizar de manera integral la permanencia escolar de los jóvenes. Entre otros temas, deberán emprenderse acciones dirigidas a:

- Fortalecer las habilidades socioemocionales de los jóvenes;
- Prevención de las adicciones;
- Garantizar la seguridad;
- Apoyar la relación entre el estudio y el trabajo;
- Atender la vulnerabilidad socioeconómica; y
- Promover la equidad de género.

e) Mejorar la medición del abandono escolar a partir de nuevos criterios técnicos, que permitan consolidar los sistemas de información, apoyar el seguimiento a las trayectorias escolares y facilitar la portabilidad de estudios.

f) Impulsar la investigación educativa sobre el abandono escolar y ampliar la evaluación sobre los programas que atienden este problema, con la finalidad de orientar la acción pública y su continuidad.

g) Mejorar los programas de becas dirigidos a favorecer la permanencia escolar tomando en cuenta los resultados de su diseño, operación e impacto.

h) Avanzar en el desarrollo de una plataforma digital que hospede información, recursos y servicios de orientación y apoyo para atender, en los planteles, los problemas de abandono escolar.⁶ Entre otros aspectos esta plataforma podrá concentrar:

- Información sobre buenas prácticas de los planteles escolares;
- Mecanismos para generar espacios de demostración práctica y asesoría entre pares;
- Recursos psicopedagógicos y tecnológicos de apoyo;
- Orientación y vínculos institucionales;
- Resultados de estudios, investigaciones y evaluaciones; y
- Redes y grupos de trabajo.

i) Promover acciones de diagnóstico y reforzamiento temprano de los aprendizajes que contribuyan a la nivelación académica de los estudiantes durante su primer año en la EMS, con énfasis en el primer periodo escolar. Entre otras acciones deberá desarrollarse:

- El uso de los resultados de PLANEA y de otros instrumentos de diagnóstico disponibles; y
- La creación de una oferta de cursos que permitan subsanar los desfases académicos.

j) Favorecer trayectorias escolares continuas entre la educación secundaria y la EMS. Para ello, deberá considerarse:

- La orientación a los estudiantes de educación secundaria sobre la oferta de EMS e información de los planteles más cercanos;

⁶ El *National Dropout Prevention Center* (NDPC/N) se creó en 1986 en Estados Unidos para el intercambio de información sobre cuestiones de prevención de la deserción escolar y ofrecer estrategias para aumentar la tasa de graduación en escuelas. Se ha convertido en un recurso nacional bien establecido en la Universidad de Clemson para compartir soluciones para el éxito estudiantil, ofreciendo cursos, certificaciones, evaluaciones, investigaciones y estrategias cuyo seguimiento ha permitido observar resultados plausibles.

- El uso de los resultados de PLANEA para la definición de estrategias de fortalecimiento académico que permita cumplir con los aprendizajes esperados en el perfil de egreso; y
- Generar espacios de retroalimentación académica entre los planteles de secundaria y media superior que comparten el flujo de estudiantes e incluyan reportes de identificación de riesgo.

Imagen objetivo

En un escenario deseable de cumplimiento de los aspectos clave de mejora de esta directriz se esperaría lograr lo siguiente:

La permanencia escolar de los estudiantes en la EMS se encuentra como una prioridad institucional tanto en la política educativa nacional y local, como en las instituciones que coordinan e imparten el servicio educativo, para lo cual existe:

- a) Trabajo articulado entre diversas esferas y niveles de gobierno para fortalecer las acciones de permanencia escolar de los jóvenes.
- b) Un impulso a la investigación y a la evaluación, así como sistemas de información que permitan conocer el fenómeno, dar seguimiento a las trayectorias escolares y facilitar la portabilidad de estudios en todos los planteles de EMS, limitados sólo por la capacidad instalada.
- c) Programas de becas cuya mejora continua considera las necesidades de los jóvenes.
- d) Una plataforma web que permita concentrar los estudios en la materia, los apoyos institucionales y la atención a las poblaciones involucradas en la permanencia escolar.
- e) Plena institucionalización en los planteles escolares de acciones para la permanencia escolar, incluyendo la atención ante riesgo de abandono y el reingreso de sus estudiantes.

► Directriz 2

Mejorar la formación de los tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño

Propósito

Promover que el personal a cargo de las tutorías académicas cuente con formación especializada y condiciones institucionales para desempeñar su función, considerando mecanismos de colaboración entre tutores, así como con el colectivo docente y directivo para dar atención a los estudiantes que requieran apoyo, en especial los que se encuentran en mayor condición de desventaja.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. Limitada oferta de formación especializada para el personal que brinda tutorías académicas.
2. En algunos planteles no se ha consolidado la disponibilidad de tutorías académicas.
3. Insuficientes mecanismos de coordinación y comunicación entre tutores académicos y docentes de asignatura.
4. Limitados recursos didácticos y psicopedagógicos orientados al apoyo de los procesos de tutoría académica.
5. Falta de conocimiento y mayor información sobre la efectividad de la tutoría académica en los planteles.

Aspectos clave de mejora

- a) Actualizar la normatividad sobre las tutorías académicas en sus diversas modalidades para garantizar mayor precisión en los objetivos, funciones, perfiles y líneas de coordinación al interior de los planteles.
- b) Consolidar las tutorías académicas por área disciplinar bajo un enfoque preventivo ante riesgos de reprobación escolar.
- c) Desarrollar programas de fortalecimiento profesional para el personal que realiza tutorías académicas que deberán incluir:
 - La formación en habilidades para el apoyo socioemocional a los estudiantes.
 - El desarrollo de competencias para mejorar la comunicación, el vínculo socioafectivo y el trato con adolescentes.
 - El desarrollo de habilidades para la detección, prevención y atención a situaciones de riesgo, asociadas a consumo de sustancias adictivas, violencia u otras.
- d) Impulsar Academias de Tutorías que coadyuven al fortalecimiento de competencias para esta función.
- e) Incrementar y compartir los recursos psicopedagógicos y didácticos que apoyen las tutorías académicas en distintos ámbitos institucionales.
- f) Ampliar los espacios de colaboración, intercambio de experiencias y propuestas de innovación entre tutores académicos.
- g) Favorecer que los planteles configuren su modelo de gestión de tutoría académica acorde a sus distintos contextos socioeducativos.
- h) Impulsar la investigación, el conocimiento, las buenas prácticas y avanzar hacia un modelo de tutorías académicas que se promueva en distintos ámbitos institucionales.

Imagen objetivo

En un escenario deseable de cumplimiento de los aspectos clave de mejora de esta directriz se esperaría lograr lo siguiente:

El fortalecimiento profesional de los tutores académicos permite atender de manera oportuna a los estudiantes que requieren algún tipo de apoyo académico, lo cual incide directamente en la disminución de las tasas de reprobación. Esta mejora se verá reflejada en los siguientes aspectos:

- a) La normatividad que regula el servicio de tutorías académicas señala con claridad objetivos, funciones y el perfil de los tutores académicos.
- b) Existen una coordinación efectiva entre los tutores académicos y la comunidad escolar.
- c) El personal que desarrolla tutorías académicas cuenta con una sólida formación en habilidades que permitan dar un apoyo integral a los jóvenes, en aspectos académicos, socioemocionales y prevención de riesgos.
- d) Existe una tendencia ascendente en el número de planteles que brindan el servicio de tutoría por área disciplinar, lo cual ha contribuido a disminuir los niveles de reprobación.
- e) Los planteles cuentan con un modelo de gestión de tutoría que les permite responder a las necesidades educativas propias de su contexto.

► Directriz 3

Fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes

Propósito

Generar ambientes de aprendizaje estimulantes en el aula a partir del desarrollo de competencias docentes con enfoque de inclusión, equidad y atención a la diversidad, orientadas a garantizar la permanencia escolar de los estudiantes.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. La formación profesional de grado y posgrado en las distintas instituciones de educación superior del país no ofrece opciones para desarrollar competencias pedagógicas y didácticas que apoyen la formación docente orientada a la EMS.
2. Los programas de formación continua no han fortalecido de manera suficiente las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes, lo cual se refleja en procesos de enseñanza con interacciones poco relevantes para el aprendizaje.
3. No son suficientes los contenidos dirigidos a prevenir y atender riesgos de interrupción escolar en los programas de formación continua de docentes.
4. La comunicación y el trabajo colaborativo entre docentes que atienden a un mismo grupo no han logrado consolidarse.

5. El conocimiento, la investigación y el uso de metodologías de enseñanza para la atención en aula de grupos numerosos son limitados.
6. El uso pedagógico de recursos tecnológicos en la práctica docente no es todavía el adecuado.

Aspectos clave de mejora

- a) Impulsar programas, estrategias o asignaturas de formación docente orientadas a la EMS que formen parte de las alternativas de formación profesional en los programas de grado y posgrado que se ofrecen en las distintas instituciones de educación superior del país.
- b) Fortalecer la práctica pedagógica de los docentes para generar interacciones efectivas de aprendizaje. Para ello, resulta conveniente reforzar, entre otros aspectos:
 - Las metodologías que favorecen aprendizajes significativos al considerar las dimensiones de apoyo emocional, pedagógico y organización del aula;
 - El conocimiento sobre la adolescencia y la juventud, que contribuya a mejorar la comunicación con los estudiantes;
 - La formación *in situ* aprovechando el trabajo colegiado en los planteles escolares;
 - Las Academias Disciplinarias y Multidisciplinarias como espacios de asesoría, colaboración y generación de conocimiento;
 - Las herramientas, recursos tecnológicos y materiales educativos; y
 - Los espacios curriculares a partir de incluir temas pertinentes a los jóvenes y sus proyectos de vida.
- c) Impulsar metodologías para la gestión pedagógica en grupos con alta densidad estudiantil que incida en la mejora del aprendizaje y la permanencia escolar.
- d) Promover que las Academias de Grupo y de Generación atiendan los problemas que afectan la permanencia de los jóvenes, especialmente en los primeros periodos escolares.
- e) Impulsar, en el marco de la formación continua de los docentes, contenidos y actividades que profundicen en la comprensión y atención oportuna de los riesgos de abandono escolar de los jóvenes.

Imagen objetivo

En un escenario deseable de cumplimiento de los aspectos clave de mejora de esta directriz se esperaría lograr lo siguiente:

Las prácticas de los docentes que atienden servicios de EMS son pertinentes, diversificadas y adecuadas al contexto de los estudiantes, favorecen el desarrollo de competencias académicas y socioemocionales para la permanencia escolar. En consecuencia:

- a) Los ambientes de aula son estimulantes y promueven aprendizajes significativos y el uso de recursos diversos para enriquecer la práctica pedagógica, se incorporan temas de interés para los jóvenes y el acompañamiento en la construcción de su proyecto de vida durante su trayecto en la EMS.

- b) Los docentes conocen e implementan distintas metodologías de apoyo para el tratamiento de grupos numerosos, lo cual permite una mejor atención a los estudiantes.
- c) El trabajo colaborativo de los órganos colegiados permite generar estrategias preventivas contra el abandono escolar a partir de la participación e interacción efectiva entre los diversos actores que los integran.
- d) Existen opciones de formación específicas orientadas al fortalecimiento de competencias docentes para llevar a cabo intervenciones pedagógicas eficaces que promuevan la permanencia escolar.

► Directriz 4

Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, promoviendo ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos

Propósito

Promover un clima que favorezca el sentido de pertenencia de los jóvenes con su comunidad escolar para que en ella encuentren respeto, reconocimiento, seguridad, espacios de socialización, participación y altas expectativas de desarrollo académico y personal.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. Insuficiente articulación entre la cultura escolar y las culturas juveniles que no favorece el sentido de pertenencia en las comunidades escolares.
2. Percepción de la escuela como un lugar inseguro entre algunos estudiantes.
3. Falta de pertinencia de los reglamentos escolares para garantizar el derecho a la permanencia de los jóvenes.
4. Insuficiente participación de los jóvenes en proyectos de desarrollo institucional de los planteles escolares.
5. La comunicación entre directivos y personal docente con los padres de familia de jóvenes en riesgo de abandono no logra consolidarse.
6. Poco conocimiento de los jóvenes sobre las ventajas que otorga la finalización de la EMS.
7. Existe una desigual vinculación de los planteles de EMS con el ámbito laboral.

Aspectos clave de mejora

- a) Impulsar actividades cocurriculares, en el marco de la autonomía de gestión de los planteles, que respondan a las motivaciones de los jóvenes, fortalezcan su vínculo con la escuela y favorezcan la construcción de su proyecto de vida.
- b) Revisar los reglamentos escolares para modificar las disposiciones que obstaculicen el derecho a la permanencia escolar de los jóvenes.

- c)** Ampliar la participación de los jóvenes en ámbitos sustantivos para la mejora de sus planteles. Entre ellos podrán considerarse los siguientes:
- Convivencia escolar;
 - Cultura de la legalidad;
 - Fomento a la inclusión y erradicación de la discriminación;
 - Vinculación con la comunidad;
 - Fomento de actividades culturales y deportivas;
 - Sustentabilidad y medio ambiente; y
 - Permanencia y aprendizaje escolar.
- d)** Realizar estudios sistemáticos con representatividad nacional y estatal que muestren las percepciones de los estudiantes sobre el abandono escolar.
- e)** Fortalecer las relaciones de colaboración, comunicación y corresponsabilidad con los padres de familia para fortalecer la permanencia escolar.
- f)** Trasmitir a los jóvenes información sobre los beneficios que aporta en el ámbito económico y laboral la conclusión de la EMS.
- g)** Promover que los planteles amplíen las redes sociales, comunitarias e institucionales que apoyen la vinculación con el ámbito laboral, la seguridad escolar, la cohesión social y el futuro profesional de los jóvenes.

Imagen objetivo

En un escenario deseable de cumplimiento de los aspectos clave de mejora de esta directriz se esperaría lograr lo siguiente:

Incorporar la cultura juvenil a la cultura escolar genera cambios favorables en la manera de construir la experiencia escolar de los jóvenes en los planteles de EMS, ya que se fomenta el desarrollo de un sentido de pertenencia que los motiva a continuar y concluir con éxito sus estudios. Estos cambios se verán reflejados en:

- a)** Una mayor autonomía de gestión en los planteles de EMS que favorece el desarrollo de actividades deportivas y culturales vinculadas con las necesidades e intereses de los jóvenes que los lleva a querer permanecer en la institución.
- b)** La existencia de normas escolares que promueven el derecho a la permanencia de los jóvenes.
- c)** Los jóvenes se sienten bien con las relaciones interpersonales de confianza que se establecen al interior del plantel, porque son valorados y tomados en cuenta en las decisiones que les afectan.
- d)** Un incremento en la permanencia escolar de los jóvenes con un alto riesgo de interrupción de sus estudios.
- e)** Mejores expectativas de futuro para los jóvenes que los impulsa a querer continuar con sus estudios, al vincular el aprendizaje con experiencias reales en el ámbito laboral.

► Directriz 5

Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales.

Propósito

Promover mejores opciones de reincorporación educativa de jóvenes que abandonan sus estudios, acordes con el tiempo transcurrido de interrupción, así como con sus características y necesidades personales.

Problemas, debilidades y riesgos que atiende

1. Escaso impulso a estrategias para la atención inmediata de estudiantes que abandonan los planteles.
2. Limitadas opciones de reincorporación educativa para los jóvenes que abandonaron la EMS.
3. Los mecanismos de apoyo y seguimiento a los jóvenes que se reincorporan a la EMS son insuficientes y muestran distintos grados de consolidación institucional.
4. La difusión de las estrategias de reincorporación educativa y de certificación de conocimientos dirigidas a jóvenes que no han concluido la EMS requieren ser fortalecidas.
5. El alcance de las estrategias de búsqueda y recuperación de los jóvenes que no finalizaron la EMS es todavía limitado.

Aspectos clave de mejora

- a) Establecer protocolos de reincorporación inmediata que eviten la pérdida del periodo escolar en curso. Para ello, deberán considerarse los siguientes aspectos:
 - Disponer de información pertinente para localizar a los jóvenes que abandonan;
 - Identificar los motivos y causas de la interrupción;
 - Movilizar a distintos actores escolares para localizar y atraer a los jóvenes que abandonan; y
 - Otorgar los apoyos necesarios para garantizar un retorno eficaz.
- b) Mejorar y diversificar las opciones para la reincorporación educativa acorde con las realidades personales, sociales y culturales de los jóvenes, a partir de:
 - Evaluar los alcances de las alternativas vigentes;
 - Implementar programas con mayor flexibilidad curricular y mejor vinculados a los itinerarios de vida de los jóvenes; y
 - Recuperar experiencias exitosas nacionales e internacionales.
- c) Generar un sistema de equivalencias entre competencias laborales certificadas y créditos curriculares orientado a coadyuvar a la conclusión exitosa de la EMS.

- d)** Incluir a los jóvenes reincorporados a los servicios de seguimiento y acompañamiento establecidos para favorecer la permanencia escolar. Entre otros servicios, podrán considerarse los siguientes:
- Los sistemas de alerta temprana;
 - La asignación de becas;
 - Programas cocurriculares; y
 - Tutoría, orientación y acompañamiento.
- e)** Identificar buenas prácticas en el sector privado y sociedad civil que contribuyan a innovar y mejorar las opciones para la reincorporación educativa de jóvenes a la EMS.
- f)** Empezar campañas de difusión para informar a los jóvenes de las alternativas de reincorporación educativa y de certificación de conocimientos.

Imagen objetivo

En un escenario deseable de cumplimiento de los aspectos clave de mejora de esta directriz se esperaría lograr lo siguiente:

- a)** Las estrategias de reincorporación educativa se han diversificado, difundido y responden a las características y necesidades de los jóvenes para que concluyan exitosamente la EMS.
- b)** Los protocolos de reincorporación educativa inmediata se implementan de manera efectiva y logran que los jóvenes no pierdan el periodo escolar en curso.
- c)** Los jóvenes que han abandonado la EMS conocen y disponen de las diversas opciones de reincorporación educativa para que finalicen o certifiquen sus conocimientos.
- d)** El sector privado y la sociedad civil participan en el desarrollo de buenas prácticas en materia de reincorporación educativa.
- e)** Se generan campañas de difusión que permiten a los jóvenes conocer las alternativas de reincorporación educativa y de certificación de conocimientos.

4. Respuesta y atención a las directrices por parte de las autoridades educativas

El artículo 3° constitucional establece la facultad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para emitir directrices, mismas que buscan orientar la toma de decisiones, en este caso, con relación a mejorar la permanencia escolar en la EMS. Las directrices se definen a partir del análisis y la sistematización de los hallazgos de diversas evaluaciones, investigaciones, buenas prácticas y del diálogo con distintos actores clave.

La Ley General de Educación (LGE) en su artículo 12, fracción XII, señala que la autoridad educativa federal deberá realizar su planeación y programación educativas tomando en consideración las directrices emitidas por el Instituto. En concordancia, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) en su artículo 12, fracción III, señala entre los fines del Sistema Nacional de Evaluación Educativa: “promover la congruencia de los planes y acciones que emprendan las Autoridades Educativas con las directrices que, con base en los resultados de la evaluación, emita el Instituto”. Y de acuerdo con lo señalado en las fracciones I y III del artículo 15, las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, deberán atender las directrices que, con base en los resultados de la evaluación, emita el Instituto, y promover la congruencia de los planes, programas y acciones que emprendan con dichas directrices.

A partir de este marco normativo, el proceso para la atención a las directrices por parte de las autoridades educativas se estructura en las siguientes fases:

I. Emisión y comunicación de las directrices

El documento que contiene las directrices que emite el INEE se da a conocer a las autoridades educativas a efecto de dar atención a lo señalado en el artículo 50 de la LINEE, para ello el INEE ha definido hacerlo mediante dos mecanismos principales: 1) comunicación oficial con las autoridades educativas, mediante un oficio; y 2) estrategia de difusión para que las directrices sean de conocimiento público.

El documento de directrices es de carácter público y a partir de su emisión se encuentra disponible en el sitio web del Instituto, en el cual también se habilitan otros documentos que pueden ser de interés para las autoridades educativas y distintos actores gubernamentales o sociales, tales como literatura especializada en el tema y evaluaciones de programas asociados a la política que atienden las directrices.

II. Respuesta de las autoridades educativas

Conforme al artículo 51 de la LINEE, las autoridades educativas deberán hacer pública su respuesta en un plazo no mayor a 60 días naturales contados a partir de la fecha que registre el sello de recibido

del oficio a través del cual el INEE les notificó de estas directrices. Esta respuesta debe ser enviada mediante un oficio dirigido al Consejero Presidente de la Junta de Gobierno. Asimismo, conforme a lo dispuesto en el artículo 72 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública (DOF, 2016), los oficios en referencia serán de carácter público, y se encontrarán disponibles en el sitio web del Instituto.

El INEE sugiere que, durante el plazo de 60 días, las autoridades analicen las directrices, sus aspectos clave de mejora y el documento en su conjunto, mediante el cual se han emitido. Recomienda también que las autoridades educativas analicen las implicaciones y acciones necesarias para la atención de las directrices en sus respectivos ámbitos de actuación y, a partir de ello, estructuren su respuesta y lo conducente para integrarla en sus programas estatales de educación, buscando reforzar las acciones tendientes a dar solución al problema público que motivó la emisión de las mismas.

III. Seguimiento y actualización de las directrices

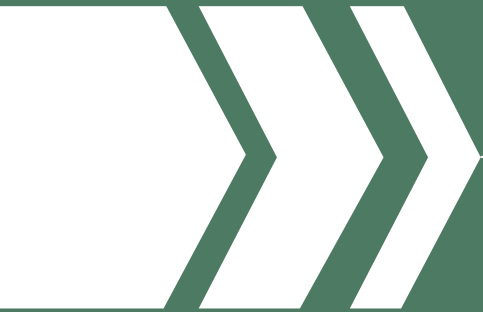
Como ya se ha mencionado, es facultad de la autoridad educativa la planeación y la puesta en marcha del servicio de EMS en sus distintas modalidades; sin embargo, el INEE pone a su disposición, a través de su sitio en línea, las herramientas y literatura que faciliten la planeación y la ejecución de las directrices, así como acompañamiento y asesoría, si se requiere. En este sentido, también dispondrán de un grupo de trabajo en línea al cual tendrán acceso el responsable de cada autoridad educativa y el personal que éste designe como enlace del seguimiento y atención a las directrices.

En atención a la normatividad para dar seguimiento a las directrices emitidas, para determinar su grado de uso en la toma de decisiones y su contribución a la mejora educativa, el INEE realizará el monitoreo de una serie de indicadores en los ámbitos federal y estatal, independientemente de si la autoridad educativa involucrada respondió positiva o negativamente a las directrices.

El seguimiento de los indicadores se realizará a través del Sistema de Seguimiento de Directrices (SISDI) y las autoridades deberán reportar sus avances conforme a los plazos que correspondan para cada uno de ellos.

El avance en los indicadores que dan cuenta del cumplimiento de las directrices, así como la información sobre los compromisos fundamentales que las autoridades educativas contraigan en su respuesta a las mismas, serán parte del Informe de seguimiento de atención a las directrices que realice el Instituto al año siguiente de haber sido emitidas. Asimismo, el análisis de esta misma información permitirá la actualización de las directrices que la LINEE mandata en su artículo 29.

Es importante mencionar que en apoyo al Instituto y conforme a lo que se señala en el artículo 68 de la LINEE, el Consejo Social Consultivo en Evaluación de la Educación (CONSCEE) opinará y dará seguimiento a las directrices emitidas, lo cual favorecerá los procesos de rendición de cuentas tanto del INEE como del Sistema Educativo Nacional. Para promover los mecanismos de contraloría ciudadana por parte del CONSCEE y de la población en general, la información del SISDI será de carácter público a través de la página web del Instituto.



Anexos

Anexo 1

Problemas, debilidades y riesgos que atienden las directrices

El presente anexo describe los principales problemas, debilidades o riesgos que se presentan para la permanencia de los estudiantes en la educación media superior (EMS), cuya fundamentación proviene de evaluaciones, estudios, investigaciones y análisis de diversas experiencias, los cuales han resultado fundamentales para la conformación de las directrices que este documento presenta.

Directriz 1. Fortalecer, con enfoque de equidad, las políticas dirigidas a institucionalizar las acciones para la permanencia escolar en los planteles de EMS

Problemas, debilidades y riesgos

1. Limitada colaboración entre los subsistemas de EMS para definir estrategias más articuladas contra el abandono escolar a nivel local, regional y nacional.

La educación media superior se ha configurado con una lógica de amplia diversidad institucional. Existen varios subsistemas que se definen como:

Cada una de las opciones que cuenten con sus propios planes de estudio, estándares de calidad, criterios de ingreso, egreso, objetivos y metas. Hasta hoy se cuentan más de treinta subsistemas, y pueden categorizarse de acuerdo con el tipo de institución que los administra: los centralizados del gobierno federal, los descentralizados del gobierno federal, los descentralizados de las entidades federativas, los estatales, los del gobierno de la Ciudad de México, y los de las universidades autónomas (SEP, 2017b, p. 213).

Esta conformación heterogénea de la EMS conlleva importantes retos en el despliegue de estrategias para la permanencia escolar de los jóvenes. Al respecto, un estudio para indagar sobre las percepciones y prácticas de atención al abandono escolar señala que la organización de la educación media superior es compleja y ocasiona que no siempre se disponga de condiciones para la colegialidad (Valora, 2016b). Entre otras dificultades de organización que se observaron en el mismo estudio, se indica que:

Las autoridades de los subsistemas consideran que no existe suficiente colaboración y coordinación interinstitucional e intersectorial, así como entre los subsistemas; que hace falta más cercanía con las autoridades federales para los procesos de implementación y de capacitación, y que es imprescindible que existan procesos de seguimiento y evaluación sistemáticos y rigurosos, de los que ellos formen parte (Valora, 2016b, p. 237).

Sin embargo, debe reconocerse que algunas entidades han logrado avances importantes en la coordinación interinstitucional, como es el caso de Yucatán. En esta entidad se constata una importante

colaboración entre subsistemas que, impulsada por las autoridades educativas estatales, permite fortalecer intervenciones a partir del trabajo conjunto, sistemático y con seguimiento a las estrategias para atender el abandono escolar en la EMS (Valora, 2016a).

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se reconoció estar frente a un escenario sin definición de criterios de orden y articulación de la EMS (DOF, 2008b), por lo cual se indicó que:

es necesario alcanzar los acuerdos indispensables entre los distintos subsistemas y con las instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de EMS (DOF, 2008b).

En este sentido, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) refiere al Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS) como un nuevo mecanismo de coordinación para “atender la serie de retos que implica su gran diversidad institucional, tales como la amplia dispersión y heterogeneidad curricular, los problemas de pertinencia y relevancia, y la falta de equivalencias curriculares entre subsistemas” (SEP, 2017b, p. 184).

La persistencia de dificultades para garantizar la portabilidad de estudios entre los diversos subsistemas es otra expresión de las dificultades en materia de colaboración para la permanencia escolar, pues se convierte en un obstáculo ante las necesidades de los estudiantes para transitar hacia otros planteles, ya sea por cambio de domicilio u otras razones manifiestas como causas de abandono en la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) (SEP y COPEEMS, 2012). El libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y planteles es uno de los grandes retos a resolver, que si bien se incluyó de manera sustantiva en la RIEMS y actualmente lo plantea el MEPEO, todo indica que se requerirá mayor efectividad en los esfuerzos para garantizar la portabilidad de estudios, mediante el establecimiento de criterios únicos y compartidos que aseguren la equivalencia curricular entre los diferentes programas educativos.

2. Dificultades para desarrollar una coordinación intersectorial que fortalezca la atención integral del abandono escolar.

Los estudios respecto al abandono escolar muestran situaciones extraescolares de diversa naturaleza que inciden sustancialmente en el abandono de la EMS. En estas causas expuestas por jóvenes de 15 a 19 años en la ENDEMS y en el Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar, la falta de dinero en el hogar fue la principal razón para abandonar sus estudios (SEP y COPEEMS, 2012; SEP e INSP, 2015). Si bien el gasto de la EMS resulta oneroso para muchas familias, éstas y los propios jóvenes están dispuestos a afrontarlo (Weiss, 2014a) como lo muestran diversos testimonios recogidos en estudios cualitativos: “A veces pienso que si no hay dinero cómo le voy a hacer para seguir estudiando, pero no me saldría, aunque me tuviera que venir caminando o pedir aventón” (UNAM, 2016, p. 184).

En la ENDEMS se observa también la importancia del factor laboral, resultando que “los desertores trabajan más horas por semana que los no desertores, aunque esta diferencia es de alrededor de cinco puntos porcentuales” (SEP y COPEEMS, 2012, p. 81). Por otra parte, llama la atención que 80 de cada 100 docentes consultados en la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE-EMS) declaró tener estudiantes que trabajaban, y sólo la mitad de los mismos indicó considerar esta característica para realizar adecuaciones a su planificación didáctica (INEE, 2017a).

En este mismo tópico de trabajo juvenil se han identificado diferencias de género y de ingresos económicos, pues los hombres trabajan más horas a la semana y ganan más dinero al mes que las mujeres, lo cual podría estar asociado a la mayor tasa de abandono en EMS que se observa en los varones. Además, los jóvenes del cuartil con menores ingresos trabajan más por semana, pero ganan menos que aquellos con ingresos familiares más altos (SEP y COPEEMS, 2012).

En este orden de ideas, los factores relacionados con la salud tienen que ver con el consumo de sustancias, como la marihuana, las bebidas alcohólicas y el cigarro. Los estudiantes que habían abandonado sus estudios señalaron un mayor consumo de las mismas respecto a quienes no interrumpieron sus estudios de EMS (SEP y COPEEMS, 2012; SEP e INSP, 2015).

Por otra parte, la inseguridad ha tomado relevancia en el abandono de los estudiantes a la EMS con una doble problemática, por un lado, se encuentra la deserción de estudiantes debido a la inseguridad alrededor de sus planteles y, por otro, la vulnerabilidad de los jóvenes que abandonan la EMS, quienes tienen mayor riesgo de incorporarse a grupos delincuenciales (Valora, 2016b y UNESCO, 2010).

Los factores emocionales también se han encontrado relacionados con el abandono escolar, la ENDEMS muestra causas mencionadas por los jóvenes como: “Problemas personales con mamá, papá o pareja”, “Tenía baja autoestima” y “Falleció un familiar o alguien de la familia se enfermó gravemente”. Es decir, los jóvenes enfrentan problemas de índole emocional que no son objeto de atención para subsanar o mitigar su impacto en sus trayectorias educativas.

En el sentido anterior se encuentra la experiencia de colaboración interinstitucional (SEP y PNUD) para implementar el programa Construye T, el cual busca fortalecer las capacidades en la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, indica que estas habilidades les permitirán:

... identificar y entender sus emociones; sentir y mostrar empatía por los demás; construir y mantener relaciones interpersonales positivas; fijar y alcanzar metas positivas; y, tomar decisiones de manera reflexiva y responsable, de tal forma que puedan enfrentar asertivamente los distintos riesgos a los que están expuestos en esta etapa del curso de vida (SEP, s.f.c, p. 2).

Construye T también señala la mejora del clima escolar, que a decir de diversos autores, para lograrlo se deben considerar las culturas juveniles, mismas que son la:

forma en que las experiencias sociales de los jóvenes se expresan colectivamente mediante la construcción de estilos diferenciados tanto a través del consumo de ocio como a través del uso de espacios intersticiales de la vida institucional (Feixa y Nofre, 2012, p. 1).

En virtud de que las causas de interrupción no sólo se relacionan con factores escolares, sino también con factores económicos, laborales, de salud y otros aspectos como la discriminación y la inseguridad, resulta indispensable redoblar esfuerzos para lograr una acción intersectorial eficaz como parte de las políticas para favorecer la permanencia escolar en la EMS. Al respecto, la Unión Europea (UE) a través de su programa para evitar el Abandono Escolar Prematuro (AEP), reconoce que “La creación de marcos políticos integrales y explícitos sobre AEP constituye (un) avance positivo, ya que reúnen a los programas y los interesados clave bajo una misma política global” (GHK Consulting Ltd, 2011, p. 10). Sin embargo, también se señala que aún existen dificultades debido a que “la mayor parte de los países siguen adoptando un enfoque fragmentado y con una coordinación deficiente a la hora de abordar el AEP, lo que provoca una duplicidad de la actividad y la financiación” (Ídem).

En México destaca como una buena experiencia la Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENPEA) presentada en 2015, que responde de manera intersectorial al problema de embarazo adolescente. Es decir, si bien su sitio web se observa en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), su aplicación implica también la colaboración de diversas instancias como la Secretaría de Salud (SS), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), el Consejo Nacional de Población (CONAPO), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) entre otras, lo cual representa un verdadero avance de colaboración interinstitucional para hacer frente a las altas tasas de embarazo adolescente en el país (INMUJERES, 2017).

Adicionalmente, el Programa de Apoyo a la Educación Indígena que tiene como beneficiarios a niños y jóvenes indígenas en escuelas públicas (priorizando a quienes no tienen opciones educativas en su comunidad), tiene como objetivo coadyuvar a la permanencia escolar de la población indígena, mediante las Casas del Niño Indígena, en las cuales se ofrecen servicios de hospedaje y alimentación. En el ciclo escolar 2014-2015, a estas Casas asistieron 13 998 jóvenes que cursaban la EMS, de ellos 6 480 eran mujeres y 7 518 varones, reportándose que apenas un 20% concluyó el ciclo escolar (CDI, 2016).

3. Inequidad entre servicios educativos y en la atención a grupos de población con mayor vulnerabilidad.

En planteles de telebachilleratos comunitarios y telebachilleratos estatales se observan mayores carencias en la disponibilidad de aulas, servicio de energía y agua, internet y equipo de cómputo (INEE, 2017a). Adicionalmente, en estas modalidades educativas “...un problema muy frecuente es que los docentes no cuentan con la formación que requieren las asignaturas que imparten” (Guzmán, 2017, p. 115). Estos telebachilleratos funcionan en localidades rurales que tienen alta marginación (Guzmán, 2017); en esta circunstancia, las carencias en la oferta educativa refuerzan la desigualdad socioeconómica que caracteriza a los jóvenes que atienden.

Por otra parte, la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) se dirige a quienes tienen limitaciones para asistir a modalidades escolarizadas por razones de trabajo, dispersión geográfica u otras, pero, al igual que los telebachilleratos referidos, es uno de los servicios que presentan mayores debilidades en su oferta educativa (INEE, 2017a).

Diversos estudios indican que en el turno vespertino los alumnos presentan un menor desempeño y logro educativo (Buentello Elizabeth, 2002; SEP, 2017h; Mendoza, 2016) que deriva en problemas de reprobación escolar, la cual se constituye en uno de los principales predictivos y motivos de la deserción en la EMS (Weiss, 2015; SEP y COPEEMS, 2012; SEP e INSP, 2015). En este sentido, se advierte que los alumnos de turno vespertino abandonan sus estudios en mayor medida que los del turno matutino (Vidales, 2009). Adicionalmente, se observa que los jóvenes de turnos vespertinos provienen mayoritariamente de entornos familiares socioeconómicamente desfavorecidos (Cárdenas, 2011).

Además, existen importantes diferencias de recursos humanos y estructurales, incluso entre planteles de un mismo subsistema, encontrándose más afectados aquellos que operan en contextos de pobreza y marginación (UNAM, 2016).

4. Los programas de becas aún tienen resultados insuficientes en cuanto a la permanencia de sus beneficiarios.

El factor económico es una causa constante para el abandono de la EMS y se puede observar en una gran diversidad de estudios. La ENDEMS muestra, al realizar un análisis por cuartiles de ingreso, que 46 de cada 100 de los jóvenes ubicados en el cuartil de menores ingresos señalaron a la económica como la principal razón por la que dejaron la escuela (SEP y COPEEMS, 2012).

En este sentido, tanto la SEP como la SEDESOL han promovido becas con cobertura creciente para subsanar la problemática. Tan sólo entre los ciclos 2012-2013 al 2015-2016 se incrementaron de 1 415 471 a 1 906 168 becas, respectivamente, y de acuerdo con el 5º Informe de Gobierno de la SEP, la cifra preliminar para el ciclo escolar 2016-2017 ascendió a 2 110 507 becas en EMS (SEP, 2017c).¹ Además de estas becas federales, algunas entidades como Ciudad de México, Hidalgo, Morelos y México, entre otras, tienen programas propios que benefician mayormente a jóvenes de modalidades escolarizadas (Weiss, 2015).

No obstante, aún hay ventanas de oportunidad que se reflejan en los porcentajes de jóvenes que incluso becados abandonan el sistema educativo. El Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la EMS indica que el 20% de abandonantes contaba con beca (SEP e INSP, 2015).² Asimismo, otras evaluaciones han indicado complicaciones con la entrega oportuna de las becas,

¹ En EMS para ambos ciclos escolares (2012-2013 y 2015-2016), se tuvo que de PROSPERA Programa de Inclusión Social (antes Programa de Desarrollo Humano Oportunidades) fueron 1 018 148 y 1 277 797 becas, respectivamente; mientras que del Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS) fueron 324 652 y 600 795; otras becas distintas a éstas pasaron de 72 671 a 275 76, información que se puede observar en el 5º Informe de labores 2016-2017 de la SEP (p. 101).

² La ENDEMS también permite observar que, incluso con beca, existe 25% de probabilidad estimada de abandono, considerando que este elemento se relaciona con otros más (SEP y COPEEMS, ENDEMS 2012).

su focalización a la población objetivo,³ el acompañamiento integral a los becarios y la valoración de la suficiencia de su monto, así como la necesidad de evaluar su impacto (CONEVAL, 2008; CONEVAL, 2013; CONEVAL 2012; Althria Consulting Group S.A., 2016; CLEAR, 2016; Banco Mundial, 2009).

En congruencia con recomendaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la propia SEP reconoce la necesidad de focalizar las becas, refiriendo a los 4 deciles más desfavorecidos, y mejorar los tiempos de entrega de los recursos para los estudiantes (SEP, 2017b). Se han señalado, además, varias recomendaciones en el sentido de que la becas sean otorgadas en un momento oportuno del ciclo escolar y no cuando los jóvenes ya han abandonado la EMS (Valora, 2016a, p. 89; UNAM, 2016). En un sentido similar se ha subrayado la necesidad de verificar la suficiencia de los montos otorgados a los beneficiarios, en consideración de la tendencia hacia su pérdida del poder de compra, lo cual encuentra mayor impacto en las familias de estudiantes de menores ingresos (CONEVAL, 2012).

Otra área de oportunidad se refiere a la necesidad de dar acompañamiento a los estudiantes beneficiarios, indicando como recomendación que debe ser un compromiso la asignación de “tutor a cada uno de los becarios del Programa Nacional de Becas (PRONABES), procurando que éste cuente con el perfil idóneo” (CONEVAL, s.f., p. 59). En cuanto a los becarios de PROSPERA Programa de Inclusión Social se observó analizar la posibilidad de incluir una capacitación a los becarios en relación con la administración de la beca y el nivel de internalización de la función de utilidad de la beca en sus hogares (EASE, 2015, p. 16), elemento que el Banco Mundial⁴ ya había referido años antes (World Bank, 2009).

5. Información escasa para dimensionar con precisión el abandono escolar, valorar el alcance de las acciones implementadas para atenderlo y tener un mayor entendimiento de este problema.

El seguimiento a la trayectoria de cada alumno es un factor importante para calcular adecuadamente la tasa de abandono escolar, así como tener información sobre las brechas de la trayectoria esperada con las edades típicas y las trayectorias reales. Sin embargo, debido a la manera en la cual se encuentran los sistemas de información para la EMS, no es posible distinguir adecuadamente entre los estudiantes que efectivamente abandonan⁵ y los que se cambian de un subsistema a otro o se reinsertan, situación que ha sido reiterada por el Panorama Educativo de México que publica el INEE:

³ En el sentido de la focalización, las evaluaciones de CONEVAL han señalado que “es importante también que se trabaje en la generación de elementos indispensables como la metodología de cuantificación de la población potencial y objetivo, así como en un padrón general de beneficiarios” (CONEVAL, 2016, p. 41).

⁴ En Banco Mundial, *The Impact of CCT Programs on the Accumulation of Human Capital*, se indica que una mayor matriculación como efecto de las transferencias económicas depende también de otros factores y que, además, ser beneficiario de PROSPERA no incide en un mayor aprendizaje (traducción propia) en *Conditional Cash Transfer*, Washington, 2009 [en línea], consultado en septiembre de 2017 de http://siteresources.worldbank.org/INTCCT/Resources/5757608-1234228266004/PRR-CCT_web_noembargo.pdf

⁵ Esta problemática también puede observarse en otros documentos del Panorama Educativo que publica anualmente el INEE, como el de 2010, que lo señala de la misma manera que el de 2015.

...dado que se trabaja con datos agregados, es imposible saber si la deserción de cada estudiante es definitiva o temporal. Así, al no contar con información longitudinal de las trayectorias escolares de los alumnos, la tasa de deserción resulta ser el mejor indicador para aproximarse a este problema (INEE, 2017e).

Esta situación, además de que dificulta dimensionar con precisión el abandono escolar, también afecta el cálculo de otros indicadores, como la tasa de absorción y la eficiencia terminal (Weiss, 2015). Por ello, para conocer mejor el estatus del abandono escolar, se requiere dar seguimiento a las trayectorias de los alumnos a través del tiempo, puesto que ello permitiría reconocer puntos de inflexión para incidir en los grados donde las brechas de logro son más críticas y atender de manera oportuna las trayectorias cuando comiencen a presentar extraedad, como factor de riesgo para el abandono en la EMS.

Existe aún insuficiente conocimiento de la problemática, pues si bien se han realizado esfuerzos para conocer las causas del abandono escolar mediante encuestas, no se generan estos ejercicios de manera sistemática para conocer en mayor medida el fenómeno del abandono escolar y generar mejores intervenciones, como sí se realiza en otros países como Chile, donde se indaga sobre las causas de abandono escolar en dos encuestas periódicas: la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional y la Encuesta Nacional de Juventud, que obtienen información de los jóvenes y de sus hogares.

Aunque se han desarrollado esfuerzos para identificar las causas del abandono escolar asociadas a temas sobre juventud,⁶ aún se carece de investigaciones y encuestas específicas del abandono escolar que permitan análisis comparativos a lo largo del tiempo. Al respecto, diferentes Proyectos Estatales de Mejora Educativa (PROEME) elaborados en el marco de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), y del Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, impulsados por el INEE, se plantean profundizar en el conocimiento de las causas de la deserción escolar para adecuar sus intervenciones en busca de mejorar su impacto.⁷

Por otro lado, existen estudios y evaluaciones que han observado la necesidad de generar evaluaciones de impacto y de diversas acciones como las tutorías y los sistemas de alerta temprana para darles continuidad e impulsar su mejora (CONEVAL, 2008; Estrategias de Acompañamiento y Servicios Educativos, 2015; Székely, 2015). Si bien, iniciativas como el Programa Síguele, Caminemos Juntos contempló un sistema de seguimiento y evaluación de cumplimiento de metas, no existen evidencias de que éste se haya establecido.⁸

⁶ Destacan algunos investigadores en la materia como Emilio Blanco, Patricio Solís, Weiss, Miguel Székely, Teresa Bracho, Francisco Miranda, Rosaura Castillo, entre otros que han desarrollado investigación del tema.

⁷ Entre los proyectos estatales respecto a evaluación, destacan el de Evaluación de la oferta educativa del Colegio de Bachilleres (COBACH) en cinco planteles focalizados en Baja California, de Evaluación de la oferta educativa en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) en cuatro planteles ubicados en zonas con grado de marginación muy alto en Aguascalientes, Evaluación de las condiciones de aprendizaje de los alumnos en la EMS en Michoacán, Puebla con Evaluación diagnóstica, y Nayarit que realizará intervención educativa (INEE, 2017g).

⁸ “Se establecerá un sistema de seguimiento y evaluación para medir el cumplimiento de metas y del alcance de los resultados, utilizando un sistema de indicadores cuantitativos y cualitativos que den cuenta de los resultados e impactos alcanzados con el desarrollo del programa” (SEP, Programa Síguele, 2017).

En el plano internacional, la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, en el marco de la atención al AEP, ha señalado que uno de los beneficios de la financiación europea para proyectos que atiendan esta problemática es que ha fomentado el desarrollo de una cultura de seguimiento y evaluación, señalando que todavía habría que mejorar en este sentido (GHK Consulting Ltd, 2011).

Cabe señalar, que algunos PROEME reafirman la necesidad, sentida en las autoridades educativas, de evaluar la incidencia que tienen distintas acciones y programas institucionales encaminados a favorecer una mayor permanencia escolar, a efecto de conocer sus alcances y limitaciones, y a partir de ellos reforzar o, en su caso, rediseñar las intervenciones (INEE, 2017g).⁹

6. Desigual desarrollo institucional en los planteles escolares, que produce un efecto diferenciado en el uso de la "Caja de Herramientas del Movimiento contra el Abandono Escolar".

A pesar de que la "Caja de Herramientas del Movimiento contra el Abandono Escolar" se constituye en una guía con elementos de apoyo a los directores para disminuir el abandono escolar, se observa una importante variación en su implementación entre los ciclos 2012-2013 y 2013-2014, ya que el porcentaje de los directores que indicaron haberlo implementado fue del 63.0% y 35.0%, respectivamente, para cada ciclo (SEP e INSP, 2015), situación que cobra relevancia debido a los importantes apoyos y herramientas que ofrece (SEP e INSP, 2015).

Otro dato importante lo constituye el hecho de que 93 de cada 100 directivos reportó contar con los manuales que conforman la "Caja de Herramientas del Movimiento contra el Abandono Escolar", situación que desciende a 60 de cada 100 en el caso de los docentes, aunque se plantea que es el director quien debe impulsar el conocimiento del material y promover su uso en los planteles. Esto es un hecho relevante, ya que a decir de la SEP contar con estas guías tiene una especie de efecto protector, toda vez que los directores que reportaron tenerlas, muestran "... 38.0% menos de probabilidad de abandono escolar comparado con los planteles en los cuales el director reportó no tenerlas" (SEP e INSP, 2015, p. 32). Pero resulta claro que no basta con que las guías se tengan, sino que se requiere de una adecuada preparación mediante cursos en el tema, difusión y seguimiento.

Además, si bien la SEMS ha impulsado acciones de revisión de avances en materia de deserción escolar, se tiene la percepción del personal docente y directivo de no contar o tener un débil seguimiento institucionalizado de la Estrategia contra el Movimiento Escolar que permita al personal escolar mejorar las acciones de permanencia escolar, contar con asesoría y herramientas o recursos específicos para evaluar sus acciones y mejorarlas (Valora, 2016b).

⁹ Al respecto se pueden encontrar proyectos en la materia en los estados de Baja California, Oaxaca, Querétaro, Sinaloa y Yucatán.

La estrategia de los manuales es amplia, general y pretende ser flexible¹⁰ para su aplicación según las necesidades de los diversos planteles en el país, lo cual es importante debido a las diferencias entre regiones y subsistemas de EMS. Sin embargo, para intervenciones específicas resulta pertinente que las estrategias que se promuevan entre las comunidades educativas recuperen experiencias escolares. Diversas evidencias internacionales muestran la importancia de que estas experiencias escolares se difundan y se compartan mediante plataformas web para concentrar información y ofrecer apoyo a la población, respecto al tema de abandono escolar, incluso con la posibilidad de contar con apoyo presencial ante solicitudes explícitas de las comunidades escolares para enfrentar problemas contextuales que causan la deserción de los estudiantes. Estas solicitudes se pueden trabajar con financiamiento público y privado, según les es posible.

Al respecto, destacan tres experiencias de plataformas web que coadyuvan a la permanencia de los estudiantes en la EMS: el *European Toolkit for Schools*, que ofrece herramientas, recursos, datos e investigación respecto al Abandono escolar de EMS en la UE y se encuentra en varios idiomas; el *National Dropout Prevention Center* en Estados Unidos ofrece cursos *on line* y presenciales, certificaciones, evaluaciones, investigaciones y estrategias basadas en experiencias probadas como producto de investigaciones cuyo seguimiento ha permitido observar resultados; y el *GRADUATE XXI* del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que busca el aprendizaje y la permanencia escolar en América Latina, mediante la publicación de información e investigaciones respecto al tema, videos y una serie de experiencias y buenas prácticas aplicadas en la región para servir como ejemplo, guía y difusión para su uso en el ámbito educativo.

Cabe señalar que la diversidad de capacidades de los planteles puede relacionarse, entre otros elementos, con la inequidad social y la desigualdad en las condiciones escolares. Al respecto, se ha encontrado que determinados tipos de servicios, como los telebachilleratos, son los más afectados.

7. Diversidad de capacidades de las comunidades escolares para identificar a los alumnos en riesgo de abandono escolar mediante el sistema de alerta temprana en las escuelas.

Los sistemas de alerta temprana constituyen una de las herramientas con amplia aprobación en iniciativas emprendidas para evitar el abandono escolar. Existen ejemplos en Argentina, Chile y la UE, que ponen de manifiesto que la existencia de sistemas de alerta temprana en el centro de enseñanza puede ayudar a identificar a los alumnos que corren el riesgo de abandonar los estudios (GHK Consulting Ltd, 2011). Es necesario que puedan acceder a ellos los distintos actores vinculados con la escuela y otros interesados en la atención educativa de los jóvenes. La intervención temprana también es importante, ya que la reintegración puede resultar cada vez más difícil a medida que se prolongue el periodo de desvinculación.

¹⁰ Valora, Análisis de entrevistas a autoridades de subsistemas de educación media superior en los estados con relación a las estrategias contra el abandono escolar, 2016, p. 16. Al respecto, el mismo documento indica que “Debe tenerse especialmente en cuenta que en los planteles prevalecen condiciones institucionales muy lejanas a las requeridas, con graves carencias, sobre todo de recursos humanos con los perfiles profesionales adecuados y la disponibilidad horaria necesaria” (p. 22).

En el marco de la estrategia Movimiento contra el Abandono Escolar, y de manera particular a través del “Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior”, se propone a las escuelas: 1) establecer algún tipo de sistema de control que permita recoger sistemáticamente la información necesaria para identificar a los alumnos en riesgo de abandono; 2) reaccionar con rapidez ante la presencia de factores de riesgo, designando a un responsable de monitorear la permanencia de los alumnos, preguntar al menos quincenalmente a todos los docentes que impartan materias de primer año y comunicarse con la familia; 3) establecer una cultura de combate al abandono, a través de acciones que integren a los alumnos y les hagan sentir cómodos en la escuela; y 4) fijar metas de aumento progresivo en la permanencia escolar (SEP, s. f. b).

En 2015, la SEMS identificó que sólo 66 y 51 de cada 100 directivos y docentes, respectivamente, afirmó la existencia de mecanismos de seguimiento en el plantel (SEP e INSP, 2015). El estudio citado de Valora (2016b), señala que 12 de cada 100 de los docentes encuestados no sabe si tiene alumnos en riesgo, más aún, no se ha encontrado evidencia de que los planteles de EMS recibieran de las escuelas secundarias un diagnóstico o documento de identificación de los alumnos en riesgo de abandono escolar, en función de elementos captados en este nivel educativo para su atención al ingreso de la EMS.

8. Una cantidad importante de alumnos ingresa a la educación media superior con fuertes déficits académicos acumulados durante su trayectoria en la educación básica.

El déficit académico que se arrastra de niveles educativos anteriores impacta en el mayor abandono escolar durante el primer periodo de la EMS (INEE, 2011; Weiss, 2014; y SEP, 2017d). La tasa de abandono escolar durante el primer año de la EMS para el ciclo escolar 2014-2015 fue de 25.0%, mientras que fue de 11.7% y 0.2% para el segundo y tercer año, respectivamente (INEE, 2017e). Esta situación es visible en los planteles, ya que, como indican los docentes: “... de primero a segundo semestre es donde se da la mayor deserción escolar por cuestiones académicas, (los jóvenes) reprobaban y el reglamento no te permite tener más de tres reprobadas” (Valora, 2016b, p. 45).

Además, en el primer año de la EMS es en el que se presenta el mayor porcentaje de alumnos con extra edad grave¹¹ de toda la educación obligatoria, es decir, presentan un rezago educativo promedio de dos años o más con respecto a la edad típica para cursar el ciclo escolar en cuestión. Este rezago es tanto más profundo en planteles privados (24.9%) y en zonas rurales de alta marginación (14.9% en planteles de sostenimiento público). Esto es relevante como indicativo de que

¹¹ Este indicador muestra: “alumnos que rebasan la edad idónea a partir de dos años en cada uno de los grados que conforman los niveles de educación básica y media superior. El porcentaje muestra el número de alumnos en situación de extra edad por cada cien alumnos inscritos en el grado y el nivel correspondiente.” (Ver indicadores de acceso y trayectoria en INEE <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>). Para este ejemplo se tomó sólo un ciclo escolar, la tendencia de agravarse en cada nivel o tipo educativo es constante, lo cual puede observarse desde el ciclo escolar 2010-2011 en indicadores del INEE: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2011_AT02_c.pdf

al llegar a la EMS se hacen evidentes los déficits educativos acumulados en la educación básica y que propician, en parte, el abandono escolar (SEP, 2017b).¹²

Otras dimensiones del rezago educativo se constatan en la reprobación y en los aprendizajes esperados que arrojan diversas pruebas de logro educativo como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en estudiantes de media superior. Al respecto, en modalidades como la de telebachillerato, más de la mitad de sus alumnos tienen dificultades serias de logro educativo y esta tendencia de bajo logro educativo es mayor también en bachilleratos estatales, en EMSAD y en alumnos cuyos padres tienen un nivel educativo menor, según los resultados de PLANEA (INEE, 2016c; INEE, 2017b).

El Eje de Equidad e Inclusión del Modelo Educativo establecido por la SEP en 2017 indica que se favorecerá la terminación de los ciclos y la transición de secundaria a EMS, especialmente de los becarios de PROSPERA, lo cual sin duda es adecuado. Sería conveniente, sin embargo, acompañar a esta estrategia con una mayor vinculación entre la educación secundaria y la EMS en el terreno académico y una mayor información relativa a los riesgos de abandono escolar. Esta vinculación debe considerar que la retención escolar es mayor entre aquellos estudiantes con mejor desempeño académico antes de su ingreso al nivel subsecuente (Tinto, 1993). Así, también hay adolescentes que carecen de información de las instituciones y programas curriculares de EMS, lo cual puede representarles desventajas en la elección (Tapia, 2012).

A manera de ejemplo, diversas iniciativas emprendidas por universidades que participan en el Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA), priorizan intervenciones para resarcir déficits de la escolaridad previa, por ejemplo en la Universidad de Talca con la incorporación de un curso propedéutico para los alumnos que transitan de la educación secundaria al nivel universitario y la Universidad de Santiago de Chile, incorporando la asignatura Métodos de Estudio.

Estos cursos de reforzamiento académico para una nivelación temprana, definidos a partir de evaluaciones diagnósticas e intervenciones, también se aplican en jóvenes de bachillerato: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que también participa en GUIA, ha desarrollado el proyecto SABER, dirigido especialmente a estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato y ofrece herramientas de diagnóstico de conocimientos, autoevaluación y estudio de asignaturas. Cabe destacar que la SEP da cuenta del curso propedéutico y evaluación post-test para alumnos de nuevo ingreso, que permite reforzar sus conocimientos en Matemáticas, Física, Química, Lectura, Expresión Oral y Escrita e inglés. Lo cierto es que estas experiencias aún requieren reforzarse para nivelar los aprendizajes de los estudiantes que ingresan a la EMS y articularla de mejor manera con la educación básica de forma extendida en el país y con los énfasis regionales necesarios (SEP, 2017c).

¹² El Nuevo Modelo Educativo (NME) indica respecto a los desafíos para que los estudiantes concluyan la educación obligatoria: “De manera crónica, las personas que provienen de los estratos de menores ingresos, los estudiantes de turnos vespertinos, los hablantes de lenguas indígenas, los habitantes urbanos que residen en zonas marginadas, quienes forman parte de comunidades indígenas, los residentes de las localidades rurales y las poblaciones de regiones menos desarrolladas, obtienen resultados más bajos, acumulan déficits marcados que propician el abandono escolar y con ello tienen menos posibilidades de desarrollar al máximo su potencial”. (SEP, 2017, p. 151).

Directriz 2. Mejorar la formación de tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño

Problemas, debilidades y riesgos

1. Limitada oferta de formación especializada para el personal que brinda tutorías académicas.

La literatura señala que la tutoría es una de las estrategias privilegiadas para focalizar la ayuda académica en quienes más lo necesitan, permitiéndoles mejorar su autopercepción, el sentimiento de autoeficacia y logro, y el compromiso académico (Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger, y Smink, 2008, citados en Valora, 2016b). La tutoría como interacción docente-estudiante adquiere cada vez más relevancia como una competencia docente, razón por la cual la formación cobra relevancia para su adecuada implementación (SEP, 2011).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 enfatiza la necesidad de capacitar a las figuras educativas que brindan tutoría en el uso de herramientas que ayuden a evitar el abandono escolar en la educación media superior. Asimismo, en el marco del Programa Síguelo. Caminemos juntos, se realizaron diversas acciones de capacitación a las figuras que brindan asesorías.

También, instancias como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) han impulsado en sus bachilleratos talleres y diplomados de formación, principalmente en línea, sobre competencias tutoriales que han permitido avanzar en la implementación de las tutorías en los planteles.

De igual manera, el Colegio de Bachilleres, Ciudad de México (COLBACH) ofrece talleres a los docentes, con la finalidad de fortalecer en ellos los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios en la acción tutorial, a través de la utilización de estrategias (entrevista en la tutoría grupal), técnicas (observación en la tutoría grupal) y recursos didácticos, a fin de contribuir a la generación de estrategias de intervención, para la atención de los estudiantes durante su proceso formativo (COLBACH, 2013, p. 4).

Si bien los avances en materia de formación del personal que brinda tutorías académicas son importantes, estos se han concentrado en ciertos subsistemas y no han tenido la cobertura necesaria para todo el personal que realiza las funciones de tutoría. Además, conviene señalar que se conoce poco sobre su pertinencia y resultados debido a que no se han desarrollado acciones de seguimiento y evaluación sobre estos programas o cursos que permitan adecuarlas a las necesidades y contextos de las figuras que ofrecen el servicio de tutoría académica (Valora, 2016b).

Un dato revelador sobre esta ausencia lo aporta el estudio encargado al Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) cuando señala que en 94% de los planteles donde se implementa el programa de tutorías no existen diferencias entre tasas de abandono, respecto a los planteles que no brindan ese tipo de servicio (SEP e INSP, 2015).

2. En algunos planteles no se ha consolidado la disponibilidad de tutorías académicas.

Los informes de labores de la actual administración (SEP, 2013; SEP, 2014c y SEP, 2015b) señalan que los estudiantes que presenten bajo rendimiento académico serán atendidos a través de tutorías. Esto porque la probabilidad de abandonar los estudios se incrementa, cuanto mayor es el número de asignaturas reprobadas (Weiss, 2015; SEP e INSP, 2015; y SEP, 2012).

Los resultados reportados por el INEE (2016a) señalan que 42% de los jóvenes que cursan la EMS no aprueba el primer grado, y 14.8% el segundo, lo cual muestra la necesidad de asegurar que todo estudiante que solicite el servicio de tutoría académica tenga que recibirlo.

El Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar reportó que 92 de cada 100 directivos manifestaron que en su plantel funcionaba el servicio de tutorías, situación también afirmada por 84 y 81 de cada 100 docentes y estudiantes, respectivamente. Estos datos, si bien muestran que existe una buena oferta del servicio de tutoría académica, contrastan con la opinión de 1 de cada 5 jóvenes al afirmar no tener la posibilidad de recibir tutorías académicas (SEP e INSP, 2015).

Al respecto, y de acuerdo con el estudio de Valora (2016b), 63.8% de los estudiantes encuestados expresaron que sí han sentido necesidad de tutoría, pero sólo 29.7% de quienes solicitaron este servicio lo recibieron. El mismo estudio señala que quienes tuvieron esta necesidad no la percibieron porque fueran a reprobar u obtener bajas calificaciones, sino porque querían comprender mejor los contenidos de las clases. Es decir, la clase regular no siempre resulta suficiente para que los alumnos aprendan lo que deben aprender (Valora, 2016b).

Es importante enfatizar que el servicio de tutorías académicas debe tener un carácter preventivo, para cumplir no sólo el objetivo de atender oportunamente los factores de riesgo, sino también el de soporte (Deen, 1985; Ponte, 1989 y SEP e INSP, 2015). La tutoría no puede ser un elemento aislado dentro de la organización escolar, hay que establecer continuamente una interrelación entre el aprendizaje escolar y el desarrollo integral de los alumnos y las facilidades de acceso a la oferta de tutoría académica (Van Venn, 1997). Por ello, la baja disponibilidad del servicio obstaculiza la atención oportuna a los estudiantes que requieren apoyo académico, y los coloca en una situación que pone en riesgo su permanencia en la EMS.

3. Insuficientes mecanismos de coordinación y comunicación entre tutores académicos y docentes de asignatura.

La tutoría requiere de procesos de comunicación y de interacción con los docentes que permitan un acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de distintas habilidades: cognitivas, afectivas, socioculturales y existenciales (Narro y Arredondo, 2013).

La normatividad vigente¹³ no establece elementos suficientes que brinden claridad y solidez a la comunicación entre tutores académicos y docentes. Sólo se menciona la importancia de tener una comunicación efectiva entre el tutor y el docente, pero no describen algún esquema de coordinación o instrumentos que regulen el trabajo colaborativo entre los docentes y los tutores. Esta situación pone en riesgo la efectividad de las acciones dirigidas específicamente a alumnos que obtienen bajos resultados en las evaluaciones diagnósticas y que cuentan con antecedentes de bajo logro académico (SEP, 2017f).

La ausencia de mecanismos de comunicación sólidos entre el tutor académico y con el colectivo docente y directivo de asignatura, genera que las reuniones se lleven a cabo de manera irregular. El estudio de Valora (2016b) señala que los maestros se reúnen de 1 a 5 veces al semestre con los tutores de los alumnos, pero al no existir elementos de obligatoriedad, no siempre se traducen en soluciones para mejorar la atención que reciben los estudiantes.

4. Limitados recursos didácticos y psicopedagógicos orientados al apoyo de los procesos de tutoría académica.

Con la finalidad de promover recursos que apoyen a los tutores en su función, la SEMS desarrolló el “Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación media superior”, mismo que forma parte de la “Caja de Herramientas del Movimiento contra el Abandono Escolar”.

Una consulta realizada por Valora (2016b) a 1 052 docentes muestra las siguientes respuestas respecto a cuánto uso se le ha dado al Manual: 18.4% mucho; 22.9% regular; 18.3% poco; 9.4% nada; y 31% manifestó no conocerlo. Por otro lado, si bien el contenido del Manual es pertinente, se aborda de forma sucinta y adolece de un planteamiento con suficiente profundidad para aportar referentes teóricos y conocimientos prácticos factibles de ser relevantes en los diferentes contextos socioeducativos. Algunas instituciones han desarrollado materiales de apoyo al tutor que, aun cuando constituyen aportes relevantes al tema, no están a la altura de la complejidad y diversidad de las necesidades que refleja la tarea del tutor académico.

Con lo anterior, si bien se dispone de algunos materiales y recursos de apoyo a los tutores académicos, estos resultan todavía insuficientes para tan importante actividad.

5. Falta de conocimiento y mayor información sobre la efectividad de la tutoría académica en los planteles.

La ausencia de estudios que den cuenta de los alcances de la tutoría académica en la EMS se convierte en un obstáculo para la reorientación del servicio de tutoría, debido a que los subsistemas no cuentan con argumentos que les permitan valorar qué elementos les son útiles para mejorar dicho servicio (Székely, 2015). Los subsistemas tienen una diversidad de formas de organizar y

¹³ Programa de Acción Tutorial, Acuerdo 9 del Comité Directivo del Sistema Nacional del Bachillerato y los Lineamientos de Acción Tutorial de la Dirección General del Bachillerato que regula los esquemas de tutoría.

ofrecer las tutorías, inclusive de conceptualizarlas, por lo que deben contar con mecanismos que garanticen la capacidad del plantel para brindar el servicio de tutoría académica (Valora, 2016b).

Al ser las tutorías un mecanismo con el que docentes y escuelas pretenden contribuir a abatir el abandono escolar, es indispensable evaluar enfoques, procedimientos y el impacto de las mismas (Székely, 2015 y Weiss, 2010), al tiempo de seguir fortaleciendo los programas de tutoría y homogeneizar los significados de la misma entre los directivos del subsistema, los directores de plantel, los docentes y los estudiantes (UNAM, 2016 y Valora, 2016b).

Directriz 3. Fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes

Problemas, debilidades y riesgos

1. La formación profesional de grado y posgrado en las distintas instituciones de educación superior del país no ofrece opciones para desarrollar competencias pedagógicas y didácticas que apoyen la formación docente orientada a la EMS.

Actualmente, ninguna oferta de formación profesional cuenta con un campo de conocimiento o línea de formación que se oriente al desarrollo de capacidades pedagógicas para la formación de docentes de EMS. Por lo tanto, “existe una debilidad en la formación de habilidades docentes, pues refieren que los profesores no cuentan con preparación pedagógica que les permita ser más efectivos y contar con mayores herramientas para inducir al aprendizaje de los estudiantes” (UNAM, 2016, p. 131).

En este contexto, resulta importante señalar que, en la educación media superior, la mayoría de los docentes cuenta con estudios de licenciatura (72.4%) o de posgrado (21.2%), pero carecen de formación pedagógica (CONAEDU, 2015). Esta situación explica que gran parte de los docentes de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) presente “una falta de dominio para transferir conocimientos, competencias didácticas, de comunicación interpersonal y colectiva, así como de la autogestión personal y profesional necesarias para trabajar en contextos cada vez más diversos” (INEE, 2017d, p. 143).

Otra problemática asociada es “El estatus disminuido de la profesión docente en comparación con otras carreras universitarias genera una presión familiar y social hacia los jóvenes interesados en la enseñanza para que busquen otras alternativas más promisorias desde el punto de vista económico y de prestigio social” (UNESCO, 2013, p. 47), lo que además de influir en los jóvenes, pudiera también hacerlo en las Instituciones de Educación Superior respecto a brindar alternativas de salida en sus licenciaturas y posgrados que formen para la docencia en EMS.

2. Los programas de formación continua no han fortalecido de manera suficiente las competencias disciplinares y pedagógicas de los docentes, lo cual se refleja en procesos de enseñanza con interacciones poco relevantes para el aprendizaje.

En nuestro país, la planta docente que forma parte de los distintos subsistemas de la EMS se caracteriza por los diversos orígenes profesionales de los que proviene, es decir, existe una variada y diversificada formación inicial¹⁴ de los docentes que atienden este tipo educativo. No todos los docentes de EMS cuentan con las competencias pedagógicas suficientes para su intervención: “Los profesores saben que tienen que hacer ciertas cosas porque son buenas para sus clases (...) pero no tienen claridad sobre cómo hacerlo o cómo profundizar en las estrategias (...) se identifican maestros con gran disposición para mejorar la experiencia de aprendizaje, pero con pocas estrategias para lograrlo” (Razo y Cabrero, 2016, p. 63).

Desde el año 2008, con la RIEMS y el Marco Curricular Común (MCC), existe un planteamiento de enfoque por competencias, sin embargo, en la actualidad éste no se ha concretado del todo. La EVOE-EMS muestra que del total de docentes encuestados sobre la información con la que cuentan para implementar el enfoque por competencias, casi uno de cada cuatro señaló tener poca o nula información para promover el aprendizaje autónomo, así como evaluar, planear y desarrollar competencias en los estudiantes.¹⁵ Además, respecto a las diversas herramientas para la evaluación del aprendizaje, como ensayos, participación en clase, exposiciones y elaboración de mapas mentales, los docentes señalan dar mayor peso al “examen” (63.0%), y con una prioridad menor a las “participaciones en clase” (11.0%).

Diversas investigaciones, entre ellas la de Razo y Cabrero (2016) muestran que la relación en el aula entre docentes y alumnos incide en la permanencia escolar; en este caso, los jóvenes coinciden en que este factor “puede derivar en situación de abandono; para algunos, el vínculo que se genera no es dialógico, lo que vuelve las clases tediosas y monótonas, reforzando ese sentido de que la escuela no les gusta” (UNAM, 2016, p. 198).

La formación de la mayoría de los docentes de bachillerato se concentra en los conocimientos relacionados con las disciplinas que imparten; sin embargo, estos carecen de una formación pedagógica que les permita intervenciones adecuadas, así como la comprensión de las necesidades y expectativas de los adolescentes tanto en el ámbito cognitivo como en el afectivo (Valora, 2016b).

La Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS) reportó que entre los jóvenes de 15 a 19 años, el disgusto por estudiar fue una de las principales razones para abandonar la escuela (19.9%). Lo que llama la atención es que de entre el total de los jóvenes consultados, quienes pertenecían a las familias con mayor nivel de ingresos coincidieron ampliamente

¹⁴ Sin embargo, es importante señalar que la oferta de formación inicial específica para la docencia en EMS es inexistente, en cambio, existen algunas ofertas a nivel posgrado como la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM y de la Universidad de Guadalajara (UDG), entre otras.

¹⁵ El porcentaje de docentes encuestados en la EVOE-EMS que señalaron tener poca o nula información en los siguientes aspectos es: promover el aprendizaje autónomo (27.0%), evaluar por competencias (25.0%), planear por competencias (23.0%) y desarrollar competencias en los estudiantes (19.0%).

con este señalamiento (18.0%), pero además conforman el grupo que señaló con mayor frecuencia: “Le dieron de baja por reprobado materias”.

Al decir de Razo y Cabrero (2016), otro aspecto que cobra relevancia en las interacciones del proceso de enseñanza es la retroalimentación de docentes y alumnos, caracterizada en la EMS por mantenerse en un nivel superficial, es decir, los profesores no profundizan en las dudas o cuestionamientos de sus estudiantes, además de que el diálogo pedagógico en el aula es, la mayoría del tiempo, dominado por el maestro ya que no se incentiva la discusión ni el intercambio de ideas.

Otras investigaciones corroboran la asociación del abandono escolar con el desinterés de los alumnos en los contenidos y didácticas que los docentes implementan en el aula. Un estudio realizado por la Fundación Bill & Melinda Gates (Bridgeland, Dilulio y Morison, 2006) sobre el abandono escolar en *high school* concluye que el factor más crítico en la decisión de los jóvenes de abandonar la escuela era lo poco interesante que les resultaban las clases. En este sentido, la EVOE-EMS 2017 reveló serios problemas para hacer partícipes a los jóvenes en el proceso de aprendizaje: muy pocos estudiantes señalaron que sus maestros les permiten proponer actividades de clase (18%), relacionar lo aprendido con distintas materias (23.0%) y trabajar por proyectos (31.0%) (INEE, 2017a).

El estudio de Mendoza (2016) sobre “Reprobación y deserción en el bachillerato”, alude a que el 10.8% de los jóvenes encuestados reportó tener problemas con algún docente a partir de una débil interrelación, lo cual impacta en su aprovechamiento escolar. En esta misma línea, el estudio realizado en 2010 por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) en 6 países de Latinoamérica, incluido México, arrojó como resultado que el principal motivo de abandono escolar de los jóvenes de entre 14 y 17 años de edad (39.0%) fue el desinterés o desaliento por estudiar.

Se ha señalado también que la falta de interés en la clase “se asocia tanto a la pertinencia de los temas del currículo, como a los procesos mismos de enseñanza aprendizaje” (SEP e INSP, 2015, p. 39). Por ello destaca que el Nuevo Currículo del Modelo Educativo establezca la transversalidad de los aprendizajes incorporando el proyecto de vida como componente central que articula los intereses de los jóvenes con su formación académica.

En el contexto anterior, conviene no perder de vista que “los docentes se sienten solos y saturados, sobre todo por la carga administrativa que implica su trabajo y, por lo tanto, las más de las veces, adoptan en su defensa lo que tienen a la mano: hacer lo que siempre han hecho. En consecuencia, el distanciamiento con sus estudiantes es cada vez más profundo, además de que esta situación contribuye al debilitamiento de los vínculos de toda la comunidad estudiantil” (Pérez, Mata y Pogliaghi, 2017, p. 56).

3. No son suficientes los contenidos dirigidos a prevenir y atender riesgos de interrupción escolar en los programas de formación continua de docentes.

En el año 2013 se estableció el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la SEP, el cual fue modificado en 2016 a partir de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior.

En el marco de esta Estrategia, de acuerdo con información de la SEP, hasta la conclusión del ciclo escolar 2016-2017 se ofertaron 55 diferentes cursos de formación continua en los que participaron 59 135 docentes. Sin embargo, es necesario precisar que aunque la oferta de cursos es diversa y abarca distintas temáticas su contenido es general y en ella no se contemplan opciones claras orientadas a la prevención y atención de los jóvenes en riesgo de abandono.¹⁶

En suma, es claro que en los programas de formación continua se ha omitido la formación de docentes específica para la detección y atención de alumnos en situación de riesgo. Tampoco se fomenta directamente el desarrollo de competencias docentes orientadas al fortalecimiento de la permanencia escolar, como seguramente ocurre con otras problemáticas que se presentan en la EMS y que no reflejan las necesidades de los estudiantes.

Al respecto, en la EVOE-EMS 2017 se señala que 83 de cada 100 docentes afirma tener estudiantes en riesgo de abandonar la escuela, de los cuales 45.0% señaló que en el diseño de su planeación didáctica “casi nunca o nunca” realiza adecuaciones para atender a estos jóvenes (INEE, 2017a), situación que, sin duda, muestra la necesidad de fortalecer las competencias de los docentes para esta tarea.

4. La comunicación y el trabajo colaborativo entre docentes que atienden a un mismo grupo no han logrado consolidarse.

A pesar de que la percepción de los docentes en relación al trabajo colaborativo es positiva, es común que el docente trabaje de forma individual, dejando en segundo plano el trabajo en conjunto. “Estas manifestaciones provocan que en escasas ocasiones los docentes intercambien y tomen decisiones con respecto a la educación de sus alumnos” (Rodríguez y Barraza, 2015, p. 22). De igual forma, los profesores ven al trabajo colegiado como parte de las actividades extraescolares que deben realizar o como la asignación del director para desempeñar una tarea en equipo, y no como una auténtica experiencia de colaboración que influya positivamente en la permanencia escolar de los jóvenes (Arévalo y Núñez, 2016).

En este sentido, “se ha comprobado mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en las escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo” (Anderson, 2010, p. 43).

Por su parte, la SEP cuenta con tres documentos guía de apoyo a los docentes para promover el trabajo colegiado: “Elementos Básicos para el Trabajo Colegiado”, “Desarrollo de Mecanismos para el Trabajo Colaborativo”, “Mecanismos de Participación, Responsabilidad y Compromiso de los

¹⁶ A partir de la revisión de información realizada con respecto a la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior la mayoría de los cursos ofertados son en la modalidad en línea, principalmente, se estructuran en función de los resultados del concurso del SPD orientados a docentes de nuevo ingreso y docentes en servicio que ya han sido evaluados o que están próximos a evaluación. Asimismo, la oferta de cursos de formación para 2017 se agrupa en las siguientes temáticas: De especialización con énfasis en alguna disciplina, fortalecimiento de la función directiva, fortalecimiento de la práctica docente, fortalecimiento del contenido disciplinar, inducción al Nuevo Modelo Educativo en la EMS, Proyecto de enseñanza. <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/portal/>

Docentes ante la Academia en la EMS". El objetivo general de estos recursos es mejorar las prácticas pedagógicas, la planeación en clase y el uso de materiales diversos.

Asimismo, el NME a través de los planes de estudio de los distintos campos disciplinares de bachillerato general y tecnológico, en correspondencia al impulso del trabajo colegiado y participación de los docentes, incorpora en el currículo de manera innovadora a las academias de grupo, es decir, el planteamiento va más allá de sólo contar con academias por disciplina.

Sin embargo, a pesar de la existencia de espacios de trabajo colaborativo entre docentes, el problema se concentra en que su participación es baja y los temas o asuntos a tratar son limitados, es decir, si bien las academias disciplinares han sido por excelencia espacios de trabajo colegiado se han concentrado en abordar temáticas propias de cada disciplina. Por lo general, en el trabajo colaborativo no se han contemplado estrategias o acciones conjuntas relacionadas con la detección y prevención de jóvenes en situación de riesgo de abandono; en consecuencia, no se coloca de manera transversal el tema de la permanencia escolar (Rodríguez y Barraza, 2015).

5. El conocimiento, la investigación y el uso de metodologías de enseñanza para la atención en aula de grupos numerosos son limitados.

Uno de los factores vinculados con la gestión pedagógica que incide en el rendimiento escolar, y que a su vez se relaciona con el abandono escolar, es la alta carga de alumnos por grupo. Sobre este tema han sido pocas las metodologías implementadas para apoyar el trabajo docente (Weiss, 2015).

Algunas estimaciones señalan que en los subsistemas de CECYTE, COLBACH, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) existen por plantel aproximadamente 81 alumnos en cada aula, lo cual da cuenta de lo complicado que es la tarea docente (SEP e INSP, 2015).

A partir de los resultados de un estudio realizado por el Colegio de México (COLMEX),¹⁷ gran parte de los profesores participantes indicaron que uno de los principales problemas que se presenta con frecuencia en las aulas y que dificulta su intervención consiste en el número de alumnos que tienen en su grupo, por lo general, son grupos de entre 40 o 50 estudiantes lo cual hace compleja su atención y seguimiento adecuados. También hace difícil mantener la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes y, por supuesto, la identificación de alumnos en riesgo de abandono escolar.

Algunos trabajos han propuesto metodologías y técnicas para la atención de grupos numerosos. La UNAM, a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), publicó en el año 2012 el texto de *Técnicas para el Aprendizaje Grupal. Grupos numerosos*, cuya intención ha sido brindar a los docentes herramientas metodológicas adecuadas para su intervención, pero uno de los obstáculos principales es que los docentes no conocen este tipo de metodologías (Sobrados, 2016).

¹⁷ Estudio del Perfil Socioeconómico y las Expectativas de los Docentes del Colegio de Bachilleres (2016). El Colegio de México.

Es cierto que los datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2015 dan cuenta de que el tamaño promedio de los grupos no es muy distinto en países con resultados altos y bajos, pero sí la proporción de alumnos por docente; en el caso de México, esta proporción es muy alta lo cual implica una mayor dificultad para ofrecer una educación de calidad. Por lo tanto, es necesario y pertinente que los docentes conozcan y hagan uso de las metodologías para atender a grupos numerosos.

6. El uso pedagógico de recursos tecnológicos en la práctica docente no es todavía el adecuado.

A partir de la información obtenida del estudio “El Uso y Organización del Tiempo en Aulas de Educación Media Superior”, realizado por la SEP en colaboración con el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (PIPE-CIDE) en el año 2015, se reporta que, del total de la muestra de docentes participantes, el recurso de apoyo utilizado en el aula con mayor frecuencia por los profesores de este tipo educativo es el pizarrón (25.8%), seguido de los libros de texto (13.7%), las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (12.0%), los cuadernos (6.8%), el material didáctico (6.3%) y sin material (35.5%). Esto refleja el poco uso y aprovechamiento de diversos recursos tecnológicos en las intervenciones docentes, los cuales podrían contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

La SEMS ha impulsado diversos recursos digitales de apoyo a los docentes, mediante herramientas y estrategias aplicables para su práctica de aula. Entre ellos, destacan la “Biblioteca virtual de material didáctico de apoyo a docentes” que contiene guías para el desarrollo de competencias y enseñanza de las distintas asignaturas del currículo, guías para el trabajo colegiado, la “Caja de Herramientas” (12 manuales)¹⁸ de la Estrategia de “Yo no abandono”, las “Estrategias de micro-enseñanza para fortalecer la gestión del aula” (cápsulas de video); asimismo, se cuenta con las Plataformas Digitales para la operación de redes académicas de profesores del Bachillerato Tecnológico que promuevan interacciones en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los programas de estudio.¹⁹ Sin embargo, aún debemos aprender si el uso de recursos tecnológicos en los procesos formativos es suficientemente amplio o si la implementación es la más adecuada.

Por otro lado, además de avanzar en la disponibilidad de herramientas tecnológicas para el apoyo al aprendizaje, se requiere ofrecer mejor asesoría y acompañamiento a los docentes. Como se señala en el estudio de Razo y Cabrero (2016): “Al parecer, la tecnología educativa reemplazó a algunos de los elementos de la clase tradicional (del pizarrón de gis al electrónico, del escritorio a la PC), pero no modificó la experiencia entre maestros y alumnos para centrarse en las prioridades de las interacciones y el aprendizaje” (Razo y Cabrero, 2016, p. 63).

¹⁸ De la “Caja de Herramientas” los Manuales que se orientan directamente a la mejora de la práctica docente son: 2. Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación media superior; y 7. Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en planteles de educación media superior.

¹⁹ El portal de internet de la SEMS contiene a detalle toda esta gama de recursos digitales, para mayor información se puede consultar: <http://www.sems.gob.mx/>

Directriz 4. Afianzar la identidad de los jóvenes con la escuela, promoviendo ambientes escolares seguros, incluyentes y democráticos

Problemas, debilidades y riesgos

1. Insuficiente articulación entre la cultura escolar y las culturas juveniles que no favorece el sentido de pertenencia en las comunidades escolares.

En el estudio realizado por el SITEAL denominado ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? se analizaron las Encuestas de Hogares de seis países de América Latina, destacándose que: “Las dificultades económicas, la discapacidad, y los problemas de oferta van perdiendo centralidad, mientras que el desinterés o desaliento por la actividad escolar cobra una importancia cada vez mayor a tal punto que se ubica en primer lugar” (SITEAL, 2013, p. 28). Asimismo, durante la adolescencia el desinterés por estudiar sigue siendo relevante, aunque el trabajo comienza a tener un mayor peso como causa de abandono.

El incremento del desinterés de los jóvenes por la escuela ha sido documentado en la Encuesta Nacional de Juventud 2000 y en la ENDEMS, así como en la información reportada en los censos nacionales. Por lo tanto, la hostilidad por la institución puede ser una muestra de las tensiones entre la cultura escolar y la cultura juvenil (Bracho y Miranda, 2017 y Miranda, 2014).

La existencia de un “desanclaje secular”, reflejado por las brechas entre las escuelas, los docentes y los jóvenes, pone en entredicho las capacidades de las instituciones escolares, lo que amerita una transformación educativa que deberá considerar la diversidad de estudiantes (Bracho y Miranda, 2017). De esta forma “La escuela aparece ante los jóvenes como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que hay son insuficientes, y las que existen mantienen una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes” (Miranda, 2012, p. 80). Al respecto, datos de la EVOE-EMS muestran que al 11.0% de los estudiantes, particularmente de bachilleratos privados, les gusta poco o nada el plantel, 50.0% opinaron que regular, mientras que 39.0% señalaron que mucho. Estos últimos fueron principalmente estudiantes que pertenecen a bachilleratos autónomos, los cuales logran conformar ambientes más efectivos para el aprendizaje de los jóvenes (INEE, 2017a).

Lo anterior es reafirmado por Weiss al citar a Estrada para señalar que encontró un indicador de tipo escolar denominado “desafiliación institucional” que se da cuando los estudiantes no logran integrarse a la comunidad educativa derivado de un proceso de acumulación de desventajas, lo que explica la mayoría de las deserciones (Weiss, 2015, p. 120). Adicionalmente, en la propia ENDEMS se menciona un estudio realizado por Bridgeland, Dililio y Morison en el que se muestra que uno de los principales factores asociados con el abandono escolar es “la escasa conexión entre la escuela y los intereses del estudiante” (SEP y COPEEMS, 2012, p. 11).

Ante este panorama, la escuela debe entender que existen grupos juveniles diversos (urbanos y rurales, de estratos medios y bajos, hombres y mujeres, etc.) que desde la familia y las instituciones

han generado rechazo y censura, en lugar de generar una reacción propositiva (Rodríguez, 2002). Ejemplo de ello es lo que sucede en algunos telebachilleratos estatales y telebachilleratos comunitarios en los cuales los estudiantes carecen de actividades culturales, deportivas y artísticas, a pesar de estar consideradas en el mapa curricular del bachillerato general, lo que coloca a los jóvenes en desventaja frente a otros subsistemas (Guzmán, 2017). De ahí la importancia de promover actividades cocurriculares y extraescolares, que respondan a intereses de los jóvenes y fomenten un desarrollo integral que genere en ellos sentido de pertenencia con la institución educativa brindándoles la posibilidad de establecer nuevas formas de estar y aprender dentro y fuera de la escuela.²⁰

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) realizó una consulta virtual dirigida a jóvenes de 15 a 25 años de edad de América Latina y el Caribe denominada “Diles qué quieres aprender”. La mayoría de ellos consideró prioritario aprender sobre valores (como empatía, solidaridad, respeto y tolerancia) y ciudadanía (derechos humanos, educación cívica y desarrollo comunitario). Igualmente, mencionaron la importancia de adquirir conocimientos científicos (ciencias exactas, tecnología y matemáticas), de arte, música y diseño. Por su parte, en la Declaración del Parlamento Juvenil del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) realizado en 2014, los jóvenes de 15 a 17 años declararon la importancia de “desarrollar actividades extracurriculares interinstitucionales (club de arte, equipos deportivos, grupos musicales, talleres de literatura, elencos teatrales y más grupos a petición de los/as estudiantes) con el fin de aumentar el sentido de pertenencia e identidad con el centro educativo, evitando así la deserción escolar” (OEA-MERCOSUR, 2014, p. 2). Por consiguiente, el aprendizaje en servicio resulta un método que promueve el compromiso de los jóvenes en la solución de las problemáticas que afectan a su comunidad y, al mismo tiempo, contribuye a su crecimiento personal y social, lo que a su vez los motiva para continuar con sus estudios.²¹

Finalmente, es importante mencionar que la vida juvenil apoya la experiencia escolar ya que la búsqueda de sus intereses de socialización incide en la asistencia escolar, puesto que cuando no asisten a la escuela dejan de estar con los amigos y el novio (a).²² Por lo tanto, es necesario promover la disponibilidad de espacios donde los jóvenes se encuentren con sus amigos y realicen actividades de su interés que redunden en su desarrollo integral, pues la propia acción de socializar implica el despliegue de capacidades. Existen algunas instituciones de EMS que promueven espacios con “cierta protección” que posibilitan ensayar la libertad adulta, sin embargo, hay otras que les privan de estas experiencias, por lo que los jóvenes exploran y ejercen la nueva libertad en contextos que carecen de referentes simbólicos de autorregulación que podría ofrecerles el sistema educativo (Ávalos, 2012).

²⁰ Argentina, cuenta con Centros de Actividades Juveniles a través de los cuales se implementan proyectos pedagógicos a partir de las siguientes orientaciones: Educación Ambiental, Arte, Comunicación y Nuevas Tecnologías, Ciencias y Deporte que a su vez tiene tres ejes transversales: 1) Participación Juvenil y Derechos Humanos, 2) Prevención del Consumo Problemático de Drogas, y 3) Educación Sexual Integral con el objetivo de contribuir a la calidad educativa generando las condiciones adecuadas para la construcción de aprendizajes significativos para los jóvenes en la escuela, fortalecer estrategias de inclusión escolar y pertenencia institucional de adolescentes y jóvenes que, por distintos motivos no están cursando estudios de Nivel Secundario y promover el recorrido de espacios complementarios a los curriculares para la apropiación de conocimientos en el marco del Programa Nacional de Extensión Educativa, de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación (Presidencia de la Nación de Argentina, s. f.).

²¹ El aprendizaje a través del servicio es una experiencia destacada por el Centro Nacional de Prevención del Abandono de la Universidad de Clemson que ha sido implementada en todos los niveles educativos.

²² Este análisis forma parte de una investigación realizada por Ávalos en 2007 denominada “La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica”, tesis de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados el Instituto Politécnico Nacional.

2. Percepción de la escuela como un lugar inseguro entre algunos estudiantes.

Un elemento relevante que incide en que los jóvenes dejen sus estudios es la calidad del clima escolar. De acuerdo con la ENDEMS, del total de jóvenes que abandonaron la escuela por factores escolares-educativos, en 15.9% de los casos fue por una situación de exclusión, violencia e intolerancia dentro de la escuela (Székely, 2015, p. 33).

De la misma manera, resultados de la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEMS) 2013 muestran que 68.6% de los estudiantes reportó haber experimentado algún tipo de agresión o violencia psicológica, verbal o física por parte de sus compañeros. “Este indicador es relevante ya que los jóvenes que presentan episodios de violencia recurrente reportaron mayor ausentismo de aquellos que no están involucrados en situaciones de agresión, lo que a la larga podría llevar a abandonar la escuela” (Székely, 2015, p. 33).

Asimismo, la EVOE-EMS señala que 27.0% de los estudiantes reportó que en sus escuelas han experimentado agresión verbal con sus compañeros, profesores o personal directivo; 16.0% robo y 11.0% agresión física. Adicionalmente, 13.0% no se siente seguro en el plantel, aunque 87.0% sí. Por su parte, 39.0% de los docentes perciben que al interior de la escuela ocurren situaciones de robo de objetos personales, 35.0% acoso escolar y 25.0% robo de objetos a la escuela. Estas cifras dan cuenta de la importancia de fortalecer la cohesión social, la cultura de la legalidad y el cuidado mutuo entre los estudiantes (INEE, 2017a).

Un estudio realizado en Chile encontró una relación positiva y significativa entre el riesgo de abandonar y la percepción de un mal clima escolar por parte de los estudiantes en la que se destacó que “la probabilidad de desertar aumenta a 16.0% si el alumno percibe un mal clima escolar dentro de su aula” (González y Lascar, 2017, p. 21). En esta misma línea de trabajo, destacan las acciones realizadas para promover mejores ambientes escolares, una de ellas es la promoción de Acuerdos de Convivencia Escolar en EMS desarrollados por más de 2 mil planteles en el ciclo escolar 2015-2016, los cuales buscan mejorar el desempeño académico y promover ambientes favorables para el aprendizaje (Presidencia de la República, 2017).

La evidencia reafirma la importancia de continuar con los esfuerzos para disponer de ambientes escolares que den seguridad física y emocional a los jóvenes.

3. Falta de pertinencia de los reglamentos escolares para garantizar el derecho a la permanencia de los jóvenes.

La Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior de 2013, aplicada en 150 planteles, reveló que 37.1% de los varones y 28.9% de las mujeres encuestadas estuvieron en parte o totalmente de acuerdo con la frase: “la mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido” (SEP, 2014b, p. 9).

Del mismo modo, el estudio coordinado por Valora (2016) en el cual se entrevistó a 26 funcionarios de diferentes subsistemas de EMS, se obtuvo que la rigidez en la aplicación del reglamento escolar

desmotiva a los estudiantes a continuar con sus estudios. Así, por ejemplo, en el caso del Colegio de Bachilleres de Baja California, a los jóvenes de primero y segundo semestre que registraron la mayor deserción escolar, la reprobación los obligó a dejar la escuela, pues en el reglamento está establecido que si se tienen más de tres materias reprobadas deben ser dados de baja del plantel (Valora, 2016b).

Algo similar se señala en el estudio “Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior”, donde se destaca que “...puede ser que las propias normas escolares le impidan seguir estudiando, porque no se permita que se reinscriba si tiene más materias reprobadas de las que señalan dichas normas” (SEP e INSP, 2015, pp. 38-39).

Por último, en un estudio sobre la política contra la interrupción escolar en la EMS se menciona que el reglamento escolar es expulsor de los estudiantes del sistema, por lo que para algunos funcionarios esto va en contra de lo que promueve el movimiento Yo no Abandono, pues no se contemplan las necesidades particulares de cada plantel ni sus contextos (UNAM, 2016).

El Estado mexicano no sólo debe brindar espacios para el acceso, sino que también debe garantizar la permanencia en la escuela, la conclusión en tiempo y el logro de los aprendizajes esperados de acuerdo al nivel o tipo educativo (INEE, 2011).

4. Insuficiente participación de los jóvenes en proyectos de desarrollo institucional de los planteles escolares.

Las formas tradicionales de enseñanza se han caracterizado por ser verticales, en donde la relación entre docente y alumno es desigual, por lo que la enseñanza sólo promueve la transmisión de conocimientos sin tener en cuenta subjetividades. De ahí la importancia de democratizar las estructuras escolares, los modelos de evaluación y la metodología de enseñanza (UNICEF, 2006b).

Como lo han señalado diversos estudios, una escuela democrática promueve la participación de todos los actores, incluyendo la de los adolescentes, esto les permite a todos formar parte en la toma de decisiones que van moldeando sus vidas, de manera que en la medida en que los estudiantes se sienten escuchados y tomados en cuenta en la educación, también se reconocen como sujetos capaces de “contribuir a su desarrollo propio, al de su familia y al de su comunidad” (UNICEF, 2006b, p. 23).

Durante el periodo de 2012 a 2013, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación realizó con el apoyo de UNICEF la consulta “Educación Secundaria en América Latina y el Caribe” en la que participaron países de Argentina, Ecuador y Guatemala para preguntarles a los integrantes de las comunidades educativas si se estaba cumpliendo el derecho a la educación. Al respecto, se destacó que los jóvenes quieren ser escuchados en la escuela y en la sociedad, como también participar en igualdad de condiciones con los actores tradicionalmente reconocidos por los gobiernos o por los adultos en las escuelas (CLADE, 2014).

Otra experiencia que va en el mismo sentido son los Parlamentos Juveniles del MERCOSUR, un espacio para que los jóvenes de la región puedan reflexionar acerca de la educación media con el objetivo de hacer llegar sus opiniones para lograr la escuela que desean.

A partir de lo anterior, se puede reafirmar la necesidad de emprender acciones que contribuyan a dar cumplimiento a lo señalado en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), en sus dos párrafos en los que se precisa que el niño tiene derecho a expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que lo afectan, esto incluye también aspectos de la vida escolar y las decisiones relativas a la escolaridad (UNICEF, 2006a). También debe considerarse el artículo 57, fracción XV de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que a la letra dice: “Establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa” (DOF, 2017c).

5. La comunicación entre directivos y personal docente con los padres de familia de jóvenes en riesgo de abandono no logra consolidarse.

En la ENDEMS se precisa que algunas prácticas familiares como la comunicación con la escuela disminuyen la probabilidad de deserción. También, se señala la dificultad de los padres de familia de acompañar a los jóvenes en sus estudios, debido a que una alta proporción nunca cursó la educación media superior, lo cual es confirmado por la literatura en la materia que destaca la vinculación entre la escolaridad de los padres, especialmente la de la madre, y los logros escolares de sus hijos (SEP y COPEEMS, 2012). A pesar de ello, algunos analistas han destacado la importancia de seguir fomentando la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos ya que es un elemento que influye en su rendimiento académico y brinda la posibilidad de que continúen sus estudios, evitando la deserción escolar (Weiss, 2015).

Este argumento se sostiene en uno de los manuales que conforman la “Caja de Herramientas” del Movimiento contra el Abandono Escolar, denominado *Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de educación media superior*. En él se asevera que: “según investigaciones recientes, los padres de familia continúan teniendo una influencia en la promoción de un desarrollo saludable y en la prevención de riesgos negativos de sus hijos”. Además, se plantea que “los adolescentes reconocen que sus padres siguen teniendo influencia en su vida (como guías, mentores y defensores)”, de ahí la importancia de promover al interior de los planteles la comunicación con los padres de familia a través del liderazgo directivo con el apoyo de los docentes” (SEP, s. f. a, p.7).

En el mismo sentido, en el marco de los foros de discusión del Modelo Educativo 2016, se solicitó a los padres de familia responder a un formulario, destacándose que de los 27 mil que respondieron, 40.0% cree que “dar seguimiento a lo que sus hijos aprenden” debe ser una de las principales formas en la que los padres y madres de familia deben participar en la escuela y 30.0% opinó que la participación debería ser de apoyo tanto a las actividades educativas, como las artísticas, deportivas y talleres de lectura (CIDE PIPE, 2016, p. 173). Esto significa que los padres reconocen la importancia de participar en la educación de sus hijos en la EMS.

Por su parte, en un estudio reciente sobre el Movimiento Yo no Abandono se menciona la importancia de involucrar más a toda la comunidad escolar, particularmente a los padres de familia, informándoles frecuentemente sobre los avances educativos de sus hijos, debido a que esta práctica

no es muy común, ya que sólo en 25% de los planteles de EMS se hace la entrega a los padres de boletines periódicos sobre el desempeño de los alumnos, por lo cual se debe impulsar éste y otros mecanismos de comunicación (SEP e INSP, 2015, p. 42).

Una experiencia que destaca es la de algunos planteles de la DGETI en la Ciudad de México, en los que se implementó un sistema de registro de asistencia escolar de los jóvenes que le llega a los padres de familia a través de internet mediante un correo electrónico o por mensaje SMS (UNAM, 2016). Experiencias como ésta avanzan en la búsqueda de mecanismos que permitan una comunicación corresponsable entre la escuela y los padres de familia con la finalidad de dar seguimiento puntual a aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo de interrumpir sus estudios.

Por último, resulta útil referir el importante trabajo del Centro Nacional de Prevención del Abandono de la Universidad de Clemson, en los Estados Unidos de América, respecto a varias iniciativas que pretendían reducir el abandono escolar de los estudiantes. En dicho trabajo se seleccionaron las 15 estrategias que resultaron ser las más efectivas, colocando en la lista una relacionada con el involucramiento e información a los padres de familia sobre el desempeño académico y comportamiento de sus hijos (Chappell, S.L., O'Connor, P., Withington, C., y Stegelin, D.A., 2015).

6. Poco conocimiento de los jóvenes sobre las ventajas que otorga la finalización de la EMS.

Avitabile y De Hoyos comprobaron en un estudio que informar a los estudiantes los retornos de la educación mejora significativamente su desempeño académico, sobre todo en el caso de las mujeres, lo que tiene influencia en su permanencia escolar, por lo que conocer acerca de los beneficios incrementa sus expectativas de futuro (Avitabile y De Hoyos, 2015).

Se trata de intervenciones de bajo costo que tienen importantes efectos en las decisiones de los jóvenes sólo por aportarles información básica sobre los retornos o beneficios que genera la culminación exitosa de sus estudios de bachillerato.

7. Existe una desigual vinculación de planteles de la EMS con el ámbito laboral.

En una investigación sobre la transición al mundo laboral, entre egresados de la modalidad de bachillerato tecnológico, se destaca un bajo nivel de gestión por parte de los departamentos de vinculación porque éste resulta insuficiente para generar una mejor relación de las escuelas con otras instituciones o empresas para que los estudiantes puedan realizar prácticas profesionales extraescolares. Ello fortalece la necesidad de aprovechar las ventajas de la conexión escuela-empresa para los jóvenes, pues les brinda la posibilidad de desarrollar aprendizajes, competencias y habilidades, que los vincula con la vida profesional (Guerra, 2012).

Existen, sin embargo, experiencias exitosas como la del bachillerato técnico agropecuario con modalidad en desarrollo comunitario a través del cual se brinda a los estudiantes una formación

en dos áreas fundamentales: la capacitación en el desarrollo comunitario y el desarrollo de microempresas (UNESCO, 2008). Esto les brinda la posibilidad de insertarse con mayor facilidad en el ámbito laboral. Asimismo, desde la SEMS se ha venido impulsando el Modelo Mexicano de Formación Dual, particularmente en la modalidad de profesional técnico en la que los jóvenes de tercer semestre alternan el aprendizaje en el aula y en el lugar de trabajo.

Sin lugar a dudas, experiencias como las anteriores deberán de fortalecerse a partir de la evaluación respecto de su funcionamiento y resultados.

Directriz 5. Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales

Problemas, debilidades y riesgos

1. Escaso impulso a estrategias para la atención inmediata de estudiantes que abandonan los planteles.

De acuerdo con la ENDEMS, de los jóvenes que abandonaron la EMS, sólo dos de cada diez fueron buscados por miembros de su comunidad escolar para convencerlos de seguir estudiando o para conocer sus motivos, esto significa que ocho de cada diez no tuvieron la oportunidad de ser llamados a retornar y recibir los apoyos que les posibilitaran su continuidad escolar (SEP y COPEEMS, 2012).

En 2015, la SEMS realizó el estudio²³ para actualizar el análisis de los factores asociados al truncamiento de la trayectoria educativa en este tipo educativo y para examinar la implementación del Movimiento contra el Abandono Escolar.²⁴ En dicho estudio se señala que su implementación tiene un efecto significativo para evitar que los estudiantes dejen sus estudios. Sin embargo, también se observa que se requiere fortalecer muchas de las acciones como estrategia de trabajo en los planteles escolares;²⁵ como la de desarrollar protocolos de respuesta inmediata ante casos de abandono escolar, que en muchos casos implican medidas relativamente sencillas de construcción de líneas de comunicación directas, fluidas y oportunas con los estudiantes y sus familiares (SEP e INSP, 2015, p. 42).

Es de observar que el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017b) y su Ruta para la Implementación (SEP, 2017e), así como el eje de Equidad e Inclusión (SEP, 2017g) no aluden a intervenciones relativas a emprender esfuerzos para la reincorporación inmediata de los jóvenes que abandonan la EMS, aunque sí señalan alternativas de segunda oportunidad.

²³ Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior.

²⁴ Se seleccionó una muestra de 147 planteles, pertenecientes a 5 subsistemas, en 12 entidades federativas. Se encuestó a 147 directores, 733 profesores y 12693 estudiantes, de los cuales 11477 eran no abandonantes y 1216 abandonantes.

²⁵ Para identificar estas áreas aplicaron en línea un cuestionario similar al utilizado en el estudio a directores de planteles públicos de educación media superior.

Estudios internacionales como los desarrollados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2009), la Federación Española de municipios y provincias (FEMP) del Gobierno de España (2015), y el de Acosta y Terigi (2015) convocan a actuar de manera expedita ante situaciones de abandono reciente pues la búsqueda inmediata de los estudiantes tiene alta efectividad para seguirlos y reincorporarlos.

2. Limitadas opciones de reincorporación educativa para los jóvenes que abandonaron la EMS.

La SEMS ha promovido el establecimiento y la ampliación de servicios, pues desde los años setenta existe la EMSAD. También se han abierto otras opciones como el Sistema Auto-planeado de Educación Tecnológica Agropecuaria (SAETA), el Sistema de Educación Mixta del Mar (SEMMAR) y el Bachillerato en Línea del Colegio de Bachilleres. A esto se suman las modalidades de certificación por resultados parciales —que maneja la SEMS con los planteles del sector privado— y la certificación por examen que maneja el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para jóvenes mayores de 21 años (Cf. Ramírez y Remedi, 2014 citado en Weiss, 2014, pp. 63-64).

La actual administración le ha dado continuidad a las opciones señaladas en el párrafo anterior. Asimismo, desde el periodo escolar 2013-2014 se impulsó una estrategia de expansión de la oferta educativa que contempla la creación, ampliación, remodelación y equipamiento de los planteles públicos; una nueva oferta de servicios educativos, y el impulso a la modalidad no escolarizada, a través de Prepa en Línea-SEP y Preparatoria Abierta (SEP, 2015b).

En el eje de Equidad e Inclusión de la SEP se señala que son tres programas de reincorporación educativa o de capacitación en el bachillerato: Servicio de Bachillerato en Línea (Prepa en Línea-SEP); Preparatoria Abierta; y, el Acuerdo Secretarial 286, publicado en octubre de 2000, que establece los procedimientos para la acreditación, en un solo examen. Se estipula que estas opciones favorecen la participación de grupos y personas en situación de extraedad o que trabajan (SEP, 2017f).

Como se puede colegir de lo anterior, las ofertas son generales, es decir, estos programas no están focalizados para la población joven, sino que están dirigidos a un público más diverso. Su objetivo va encaminado a la ampliación de la cobertura educativa y no se articula como parte de la atención al problema del abandono escolar de los jóvenes.

Weiss (2015) señala que las modalidades en línea y abiertas son atractivas para jóvenes que trabajan o se han fastidiado del sistema escolarizado. Tienen una mayor probabilidad de éxito en ellas los jóvenes que tienen buenos antecedentes académicos. Sin embargo, hay muchos otros jóvenes que han abandonado los estudios por insuficiencias en sus competencias académicas y otros más que requieren del estímulo de la sociabilidad con compañeros y amigos. Esto plantea la necesidad de contar adicionalmente con programas de reinserción para estudiantes que requieren de un ambiente de sociabilidad para su aprendizaje.

Existen diversas experiencias internacionales como el “Plan vuelvo a estudiar” (Argentina); “Educa-me: Educación Media para todos” (El Salvador); y, la “Fundación El Llindar-Proyecto Reconéctate”

(España), que coinciden en haber desarrollado propuestas específicas buscando diversificar la oferta educativa para reincorporar a los jóvenes.

En suma, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017b), la Ruta para la Implementación del Modelo Educativo (SEP, 2017a) y el eje de Equidad e Inclusión (SEP, 2017g) afirman la continuidad y reforzamiento de las modalidades, pero no aluden explícitamente a la creación de otras que respondan a las características, necesidades, intereses y contextos sociales de los jóvenes que han abandonado la EMS.

3. Los mecanismos de apoyo y seguimiento a los jóvenes que se reincorporan a la EMS son insuficientes y muestran distintos grados de consolidación institucional.

En el estudio de Frankola²⁶ (2001, citado en Landero, 2012) sobre “Why Online Learners Drop Out” se encontró que la falta de supervisión, motivación, problemas con la tecnología, falta de apoyo, diseño inadecuado de los cursos y asesores inexpertos son las principales causas de la deserción en la modalidad educativa “e-learning” y la educación a distancia.

De igual forma, en México se ha señalado que los estudiantes que abandonan tienen la probabilidad de reprobar, de volver a interrumpir en otro momento y, finalmente, abandonar de forma definitiva (INEE, 2008). En ese sentido, los estudios demuestran que para ser exitosas las experiencias de reincorporación escolar deben considerar entre sus características, la presencia de sistemas de monitoreo y tutoría para acompañar el proceso educativo de cada estudiante. Sin lugar a dudas, las instituciones tienen el desafío de atraer a los jóvenes, pero de igual o mayor envergadura es el correspondiente a retenerlos y conseguir que culminen sus estudios, para ello el acompañamiento, el apoyo y la pertinencia y relevancia de los aprendizajes son aspectos fundamentales (OREALC, 2009).

Generar una estructura de soporte, apoyo y acompañamiento a los estudiantes que cursan modalidades no escolarizadas -muchos de los cuales tuvieron una experiencia de interrupción al cursar el bachillerato y están de retorno para culminarlo-, es considerada una acción importante en el diseño de programas dirigidos a esta población. Por ejemplo, el Servicio de Bachillerato en Línea (Prepa en Línea-SEP) indica que dispone de: “tutoría personalizada en el área psicosocial, tecnológica y administrativa durante toda la trayectoria académica, así como de apoyo virtual de facilitadores especializados”.²⁷ Para el caso de la Preparatoria Abierta se señala que el alumno puede: “contar con el apoyo de un asesor(a) académico(a) que orientará y resolverá tus dudas o dificultades de aprendizaje”.²⁸ Sin embargo, las bajas tasas que muestran estas ofertas, tanto de usuarios activos como de graduación, señalan la urgencia de evaluar los procesos de soporte que establecen para los estudiantes.

²⁶ Para más detalles: <http://www.workforce.com/2001/06/03/why-online-learners-drop-out/>, fecha de consulta el 16 de octubre de 2017.

²⁷ Para más detalles: <http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/progeducativo/modelo-educativo>, fecha de consulta el 4 de septiembre de 2017.

²⁸ Para más detalles: <https://sites.google.com/dgb.email/prepaabierta/qu%C3%A9-es-preparatoria-abierta?authuser=0>, fecha de consulta el 4 de septiembre de 2017.

Por otra parte, en un trabajo recientemente realizado por el IPN para conocer y atender las causas reales de la deserción en su modalidad a distancia, se concluyó que es necesario establecer un plan de atención que considere: la “Falta de hábitos en el estudiante para la modalidad”, “El perfil laboral y familiar del estudiante”, “la excesiva carga de actividades por unidad de aprendizaje en línea”, “El deficiente acompañamiento del asesor y tutor”, “La falta de estímulos y motivación del estudiante” y “La falta de pertinencia en los contenidos de los programas académicos”, suman en conjunto 77.8% de la frecuencia acumulada de las causas de abandono escolar (Huerta, Fuenlabrada y Torres, 2017).

Trabajos como los anteriores deben formar parte de una agenda de cambio y fortalecimiento de las opciones de reincorporación educativa para los jóvenes.

4. La difusión de las estrategias de reincorporación educativa y de certificación de conocimientos dirigidas a jóvenes que no han concluido la EMS requieren ser fortalecidas.

Muchos jóvenes que abandonan la educación media superior tienen interés en seguir estudiando. Según los resultados de la ENDEMS (SEP y COPEEMS, 2012), del total de jóvenes que abandonaron, 67 de cada 100 están interesados en continuar con sus estudios; escenario que se acentúa cuando se trata de la población más joven (15 a 19 años), donde 71 de cada 100 quisieran concluir la EMS. Un estudio desarrollado en el estado de Sonora llega a una conclusión similar, pues casi la totalidad (98.0%) de los encuestados mostró interés en continuar con sus estudios, aunque no se identificó acción alguna para ello o que hayan visto posibles opciones de escuelas para hacerlo (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008).

De acuerdo con los resultados del Quinto Informe de Labores de la SEP, durante el primer semestre de 2017 se registró una matrícula activa de 113 mil estudiantes en “Prepa en Línea-SEP”. En este ciclo escolar, la Preparatoria Abierta atendió a más de 530 mil usuarios, de los cuales 163 119 son usuarios activos. Por lo que hace a los exámenes ACREDITA-BACH del CENEVAL, en 2015 se aplicaron una cantidad de 64 862 exámenes (CENEVAL, 2016). Sin embargo, los avances que estas iniciativas presentan no corresponden con la salida anual de entre 600 a 700 jóvenes que, acorde a informes del INEE y SEP, abandonan la EMS.

Los medios en que se difunden las opciones para que los jóvenes conozcan los servicios de reincorporación educativa son los sitios web que tiene la SEMS: para identificar las Opciones y Modalidades de Estudio,²⁹ Prepa en línea-SEP³⁰ y Preparatoria Abierta.³¹ Asimismo, hay un portal web que permite conocer la opción para certificar conocimientos mediante examen de CENEVAL.³² A ello se añade la difusión a través de radio, televisión y redes sociales.

²⁹ Para mayor información: http://sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio, consultado el 16 de octubre de 2017.

³⁰ Para mayor información: <http://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/>, consultado el 16 de octubre de 2017.

³¹ Para mayor información: <http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/>, consultado el 6 de octubre de 2017.

³² Para más detalles: <http://www.ceneval.edu.mx/certificacion-y-evaluacion-de-competencias>, consultado el 16 de octubre de 2017.

Aunque estas acciones significan grandes avances, parece necesario generar mayor información que proporcione herramientas para decidir reflexivamente los destinos educativos de la mejor manera, a través de las cuales todos los interesados adviertan las potencialidades y riesgos que conllevan sus elecciones por las diversas opciones que se ofrecen, de lo contrario se seguirán reproduciendo el abandono escolar y la desafiliación en la EMS.³³

5. El alcance de las estrategias de búsqueda y recuperación de los jóvenes que no finalizaron la EMS es todavía limitado.

El Programa Nacional de Juventud 2014-2018, establece como uno de sus objetivos “Fortalecer acciones y programas para reintegrar a la población juvenil, que hayan interrumpido su presencia en el sistema educativo nacional” (IMJUVE, s. f., p. 52); sin embargo, en sus tres informes de logros disponibles 2014,³⁴ 2015³⁵ y 2016³⁶ no dan cuenta de ello. Por otra parte, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 no se identifican estrategias o líneas de acción encaminadas a la búsqueda de jóvenes a efecto de conocer las razones que les obstaculizan reincorporarse a alguno de los servicios, escolarizados o abiertos, que se encuentran disponibles, y especialmente para exhortarlos a retomar sus estudios.

Por lo que respecta al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y al Eje de Equidad e Inclusión, ambos documentos omiten alguna mención relativa a la búsqueda directa de jóvenes que han interrumpido sus estudios de EMS, aun cuando el segundo documento subraya lo relativo a propiciar experiencias de “reincorporación educativa o de capacitación” para personas en situación de rezago educativo que desean continuar sus trayectorias hasta completar la educación obligatoria, y facilitar el tránsito hacia la vida laboral.

Landero (2012) ha señalado que las metas educativas gubernamentales han hecho énfasis en la población en edad típica (15 a 17 años), por lo que estima pertinente aplicar un programa especial para los jóvenes de mayor edad, especialmente los de 18,19 y 20, a los que es más fácil reincorporar a la EMS. Así también, una de las conclusiones a las que llega el estudio de Blanco (2014) es que más de uno de cada cuatro jóvenes que salieron antes de terminar la EMS deciden retornar, lo que constituye un llamado de atención sobre la necesidad de implementar políticas de apoyo al retorno, no sólo para estos jóvenes sino también para quienes, pudiendo tener la disposición de volver, no lo hacen.

³³ En la investigación de Rodríguez (2016) se enuncia que “Parte de la desafiliación educativa durante las transiciones puede explicarse en razón a que una buena parte de los jóvenes no encuentran opciones ajustadas a sus gustos, necesidades y posibilidades al finalizar la secundaria, o bien, a una insatisfacción de la instrucción percibida (...)” (p. 12).

³⁴ Recuperado el 25 de octubre de 2017, de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Informe_Projuventud_2014.pdf

³⁵ Recuperado el 25 de octubre de 2017, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/60449/20pe_juventudL2015.pdf

³⁶ Recuperado el 25 de octubre de 2017, de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Logros_2016_PE_Juventud_Feb2017FINAL2.pdf

En el ámbito de la sociedad civil también hay fuentes de aprendizaje. Por ejemplo, la OSC YouthBuild en México implementa actualmente tres programas por medio de diversos fondos, entre los cuales se ubica el Programa de secundaria de segunda oportunidad: una iniciativa de política pública para crear una escuela secundaria alternativa para jóvenes (de 18 a 29 años) que abandonaron la escuela y requieren un modelo de educación que sea relevante para sus vidas y oportunidades laborales.³⁷

³⁷ Para mayores detalles: <https://www.youthbuild.org/mexico>

Anexo 2

Contexto de la política educativa en el que se inscriben las directrices

La política educativa dirigida a atender la permanencia escolar en educación media superior (EMS) ha ido cambiando de enfoque con el paso del tiempo. Las acciones iniciales consistieron principalmente en ofrecer apoyos económicos a los estudiantes a través de los programas de becas, mismos que comienzan a operar con el Programa de Inclusión Social PROSPERA, dirigido a familias beneficiarias con integrantes en EMS y su componente de Jóvenes con PROSPERA, así como con el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS), el cual integró las becas de retención, apoyo y excelencia que se ofrecían con anterioridad, modificado en 2012, bajo el nombre de Programa de Becas para Acceder, Permanecer y Concluir la Educación Media Superior con la finalidad de incluir a otras poblaciones.

De manera paralela, en el ciclo escolar 2011-2012, el Programa de Becas Síguele inició operaciones, siendo el antecedente inmediato de la Beca contra el Abandono Escolar que estuvo destinada a brindar apoyo económico a los jóvenes en riesgo de dejar la EMS. Finalmente, en 2014 se crea el Programa Nacional de Becas, a través del cual se fusionan las becas de todo el sistema educativo, incluyendo el PROBEMS.

Por otra parte, desde 2008 se le da importancia al apoyo socioemocional que se ofrece a los jóvenes, a partir de la prevención de factores de riesgo y el fortalecimiento de factores de protección por medio del Programa Construye T diseñado por la SEMS con la participación de organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), además de expertos nacionales y organizaciones sociales con amplia experiencia en el trabajo social con jóvenes. Con este programa, las organizaciones de la sociedad civil se involucraron en la realización de acciones vinculadas con el desarrollo personal y social de los estudiantes y la prevención de situaciones de riesgo, el fortalecimiento de la convivencia escolar y mejora de los vínculos con la comunidad, así como en la construcción del proyecto de vida de los jóvenes.

En 2011 operó el Programa Síguele, caminemos juntos, acompañamiento integral para jóvenes de EMS, con el fin de contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, incrementar la tasa de eficiencia terminal y disminuir los índices de deserción y reprobación por medio de la articulación de seis dimensiones: 1) Sistema de Alerta Temprana (generador de información para acciones de intervención); 2) el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (que atiende el aspecto académico de los estudiantes); 3) el Programa de Orientación Vocacional (que se enfoca al área vocacional); 4) Construye T (que se orienta al ámbito psicosocial y afectivo); 5) el Programa de Becas (atiende los problemas económicos); y, 6) el Programa de Fomento a la Lectura (enriquecedor de la dimensión académica).

Es importante mencionar que, si bien no se realizaron evaluaciones externas al programa Síguele como estrategia integral, algunos de sus componentes se mantienen como parte de las iniciativas

que integran el Movimiento contra el Abandono Escolar en EMS. Yo no Abandono, cuya estrategia fue impulsada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el ciclo escolar 2013-2014 con el fin de prevenir y reducir la deserción escolar. Esta estrategia surge a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS), en la cual se identificó que las principales causas del abandono escolar eran multifactoriales (psicológicas, sociales, personales) y no solamente de carácter económico.

Yo no Abandono articula estrategias para la atención de la deserción escolar desde el ámbito académico, psicosocial o socioemocional y vocacional. En ese sentido, recupera algunas de las intervenciones que ya habían sido implementadas: 1) el Sistema de Alerta Temprana, 2) el Programa de Tutorías, 3) el Programa Construye T, 4) el Programa Nacional de Becas, 5) el Programa de Inclusión Social PROSPERA, y 6) el Programa de Fomento a la Lectura. De manera paralela también se opera la Beca Yo no Abandono y el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión en planteles de EMS como apoyos económicos en los que se soporta la estrategia.

El Movimiento contra el Abandono Escolar contempla tres dimensiones de intervención: 1) La dimensión académica consiste en el seguimiento sistemático de los estudiantes a partir de los datos de control escolar; la inducción “amigable” a estudiantes de nuevo ingreso; la identificación y seguimiento de alumnos que transitan a otros subsistemas; la revisión de normas y procesos administrativos para favorecer la permanencia escolar; el fortalecimiento de la calidad de la educación y la permanencia, y las tutorías académicas; 2) La dimensión psicosocial consta de la orientación vocacional para el trayecto de vida; el fortalecimiento del tejido social, el contacto con estudiantes que han dejado de asistir; las reuniones y contacto con padres de familia y el fomento de un entorno social seguro; y, 3) La dimensión socioeconómica considera las becas.

El Movimiento contra el Abandono Escolar generó una Caja de Herramientas dirigida principalmente a los directores de los planteles que contiene 12 manuales de apoyo que se describen en la tabla 2.

Esta estrategia supone que las autoridades educativas, en los distintos niveles, (SEMS, direcciones generales de cada subsistema, directores, docentes y personal administrativo de cada plantel), tengan información de la dinámica y persistencia del abandono escolar en EMS en los últimos años, y que cada actor reconozca su responsabilidad en la prevención al interior de los planteles. No obstante, la mayor responsabilidad recae en la capacidad de liderazgo de los directores para impulsar y orientar las actividades que se les propone desarrollar con sus respectivas comunidades escolares.¹

¹ Cfr. SEMS, SEP, Daniel Hernández Franco, “Introducción al Movimiento contra el Abandono Escolar” video, 2013: minuto 19. En https://www.youtube.com/watch?v=AuVY_4pnYaA (Consultado en junio 24, 2016), citado en Valora Consultoría, 2016.

Tabla 2. Manuales que componen la “Caja de Herramientas”

Manual	Contenido
Gestión de la estrategia	
Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior.	Proporciona información para prevenir las causas e intervenir oportunamente ante los riesgos de abandono. Se propone un procedimiento para monitorear los indicadores inminentes de riesgo de abandono escolar, así como sugerencias para actuar en caso de que se presenten en algún estudiante. Los indicadores son: Asistencia, Buen desempeño escolar y Comportamiento (ABC). Asimismo, se incluyen diversos materiales para orientar un diálogo constructivo con padres de familia.
Manual del proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar en planteles de educación media superior	Herramientas para apoyar el proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar, que tienen el objetivo de propiciar la participación de toda la comunidad educativa en la identificación de las principales causas del abandono escolar y la realización de un diagnóstico profundo de la situación. A partir de ello se diseñará un plan contra el abandono escolar en el plantel.
Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de educación media superior	Guía para establecer diálogos con los padres de familia, a fin de promover su involucramiento y colaboración con el desempeño escolar de sus hijos.
Manual de redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar en planteles de educación media superior	Estrategias para el uso y aprovechamiento de las redes sociales como herramientas útiles para incentivar la comunicación con los estudiantes, con los padres de familia y con toda la comunidad escolar; partiendo del reconocimiento de la importancia que éstas tienen para apoyar la trayectoria académica de los estudiantes de educación media superior.
Guía para la Orientación Educativa y Tutorías Académicas	
Manual para recibir a los nuevos estudiantes en planteles de educación media superior	Ofrece sugerencias para realizar un taller de inducción para estudiantes de nuevo ingreso, en el que se ofrecen elementos para procurar una transición más amigable a la EMS, para reforzar su autoestima, entender mejor la EMS e introducirse a las competencias genéricas.
Manual para apoyar la orientación educativa en planteles de educación media superior	Propuestas de orientación educativa que motivan el acompañamiento personalizado a los estudiantes, con el objeto de potenciar su desarrollo. A través de ejercicios prácticos se impulsa a los estudiantes a reflexionar y conocerse a sí mismos para transitar con éxito su trayectoria académica en la EMS.
Manual para ser un mejor tutor en planteles de educación media superior	Es una estrategia de tutoría que ofrece elementos para que cualquier docente pueda llevarlo a cabo, de manera que los estudiantes con bajo rendimiento académico reciban apoyo oportuno para regularizarse.
Manual tutoría entre pares	Consiste en una propuesta de tutoría entre pares para disminuir el bajo rendimiento académico y prevenir la ausencia de los estudiantes en las aulas. Busca entablar una comunicación abierta y asertiva entre el alumno y el tutorado, que incida en una mejora de su rendimiento académico.
Desarrollo de hábitos y habilidades de los estudiantes y de orientación para su proyecto de vida	
Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en planteles de educación media superior	Aporta estrategias para impulsar mejores hábitos de estudio y que buscan motivar el trabajo conjunto de docentes y alumnos, con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes durante su trayectoria académica en la EMS.
Manual para acompañar las decisiones de los estudiantes en planteles de educación media superior	Propone herramientas para el acompañamiento de las decisiones de los estudiantes. Busca motivar que los planteles ofrezcan a sus alumnos mecanismos y espacios para una constante toma de decisiones que les permita el “entrenamiento” previo para enfrentar desafíos o retos sobre aspectos decisivos en sus vidas.

Manual	Contenido
Manual para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida en planteles de educación media superior	Contiene propuestas para realizar talleres sobre proyecto de vida. Se pueden ofrecer a los jóvenes para que reflexionen sobre sus planes personales y sobre el papel que los estudios tienen en ellos. Orientan a los jóvenes en un momento de su vida en el que deben tomar decisiones fundamentales para su futuro: su identidad como personas, continuar con sus estudios, pensar en una carrera, elegir pareja y muchas otras.
Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior	Propuestas para el desarrollo de habilidades socioemocionales consideradas clave para los estudiantes de educación media superior y que deben sumarse a las habilidades y competencias cognitivas que conforman el Marco Curricular Común.

Fuente: elaboración propia con base en la información de los manuales consultados en <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>

Una de las principales diferencias entre esta estrategia y las iniciativas anteriores está en apostar porque los directores lideren procesos de planeación estratégica colectivos y fortalezcan el involucramiento de la comunidad escolar en el fenómeno del abandono escolar.

De acuerdo con la SEMS (2016), los planteles realizan las siguientes acciones contra el abandono escolar:

- Seguimiento de estudiantes en riesgo de abandonar la escuela;
- Revisión del sistema de control escolar para dar seguimiento al ausentismo;
- Revisión del desempeño académico de los estudiantes;
- Establecimiento de comité escolar para identificar jóvenes en situación de riesgo y apoyarlos con una beca (beca contra el abandono escolar);
- Fijar metas por escuela;
- Tutorías impartidas por docentes;
- Alentar la construcción de un proyecto de vida por parte de los estudiantes;
- Fomentar y mejorar la comunicación entre padres de familia y la escuela; y,
- Desarrollar habilidades socioemocionales en los jóvenes.

Desde 2013, se han distribuido en todos los planteles públicos de EMS 18 mil “Cajas de Herramientas”, en coordinación con las autoridades educativas estatales, las cuales están también disponibles en el portal de la SEMS: <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>. Como complemento a estos materiales, se llevaron a cabo talleres de capacitación, en el periodo inter semestral y en las primeras semanas del ciclo escolar, cuyas invitaciones se realizaron a través de las autoridades educativas estatales y fueron dirigidas, principalmente, a directores de plantel (aunque cada año se han integrado cada vez más docentes a este proceso) (SEP, s. f. b).

En el estudio realizado por la SEP y el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) para valorar la implementación del Movimiento contra el Abandono Escolar se señalan aspectos como los siguientes:

- Un efecto significativo para evitar que los estudiantes dejen sus estudios. Sin embargo, sigue siendo relativamente baja la proporción de planteles que cuentan con un mecanismo de seguimiento de las acciones planteadas para atender y prevenir que los jóvenes dejen la escuela (54.0%).

- Escaso involucramiento de toda la comunidad escolar y de los padres de familia. Pocos planteles entregan a los padres los boletines periódicos sobre el desempeño de sus hijos (25.0%).
- Se requiere fortalecer el compromiso para monitorear el grado de avance de las acciones propuestas, a fin de garantizar que se realicen en tiempo y forma.
- Para que las tutorías tengan un carácter primordialmente preventivo, más que remedial, se requiere un seguimiento más frecuente del desempeño de los estudiantes.
- Es necesario desarrollar protocolos de respuesta inmediata ante casos de abandono escolar, que en muchos casos implican medidas relativamente sencillas de construcción de líneas de comunicación directas, fluidas y oportunas con los estudiantes y sus familiares.
- La prevención del abandono escolar empieza por demostrar que se presta atención a los alumnos que no asisten a la escuela y ello requiere del involucramiento de la comunidad educativa y, fundamentalmente, de la comunicación con padres de familia (SEP e INSP, 2015).

Por otra parte, en la evaluación de la política de atención al abandono escolar en EMS, encargada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2016) y a Valora Consultoría (2016), se destacan los siguientes hallazgos relativos a la implementación de la estrategia Yo no abandono:

Se atienden diferentes problemáticas que viven los jóvenes en riesgo. La mayor parte de los directores, maestros y tutores reconocen la etapa de desarrollo en la que están los jóvenes y la dificultad de que éstos le encuentren sentido a la escuela.

La estrategia ha incidido en los siguientes aspectos: visibilizar el problema, ofrecer respuestas a las causas de la deserción en el estado, propiciar el conocimiento del fenómeno del abandono escolar en los planteles, permitir la planeación a partir de metas, posibilitar el involucramiento progresivo de los distintos actores escolares y fomentar el trabajo colaborativo entre los directores y docentes.

Existe una diversidad de acciones contra el abandono escolar en los planteles, siendo las principales las siguientes:

- Acciones diversificadas de tutorías.
- Diversidad de becas; poniéndose en marcha la beca contra el abandono, la cual involucra la toma de decisiones en la escuela, a través del comité institucional de becas. Un alto porcentaje de escuelas ha obtenido la aprobación de sus candidatos.
- La mayoría de los planteles tiene instrumentos básicos para diagnosticar alumnos en riesgo de abandono a través del ABC (asistencia, buen aprovechamiento y conducta) y cuentan con una meta de reducción de la tasa de abandono.
- Actividades preventivas de abandono para alumnos de nuevo ingreso cuando comienza el ciclo.
- Durante el ciclo escolar se organizan actividades que buscan crear ambientes propicios para la retención.
- Para los alumnos en riesgo se realizan pláticas personales con maestros y/o tutores, asesorías académicas, visitas domiciliarias, comunicación con los padres de familia, apoyos económicos extraordinarios, facilidad de reincorporación y trámites académicos diversos.

Aunado a lo anterior también se detectó que es necesario sistematizar toda esta información, así como profesionalizar los métodos de trabajo de la estrategia contra el abandono. También que, en su diseño, la estrategia desconoce la desigual situación de base de los diferentes planteles en relación con los recursos humanos, económicos y de capacitación de directivos y docentes, así como las particularidades de los subsistemas, modalidades y regiones. De este modo, aunque la estrategia recae en las escuelas, lo cual es positivo, no todos los planteles cuentan con recursos y capacitación para cumplir la meta de disminuir el abandono escolar.

En definitiva, los esfuerzos realizados por el Estado mexicano para atender el problema del abandono han sido múltiples y de diversa naturaleza. Por un lado, con la atención de las causas económicas mediante el otorgamiento de becas, las cuales fueron ampliando el universo de estudiantes beneficiados, pasando de estar enfocadas en la excelencia académica a la inclusión de más estudiantes con carencias económicas y a la atención específica de estudiantes en riesgo de abandono.

Por otro lado, se cambió el enfoque del abandono escolar al pasar de una concepción del problema con causas externas al sistema educativo, a otra que consideró las relaciones que se establecen al interior de la escuela y el clima de convivencia escolar como factores clave para enfrentar el abandono y las situaciones de riesgo asociadas a él. Con este cambio de enfoque se cimentaron algunas prácticas que fueron retomadas después en los mecanismos de detección temprana, los cuales se centraron en la identificación y seguimiento de un conjunto de indicadores de desempeño académico y ausentismo que son concebidos como predictores.

Finalmente, con la estrategia del Movimiento contra el Abandono Escolar, vigente actualmente, se plantea una mirada más integral que incluye apoyos para fortalecer tanto la oferta como la demanda educativa, ya que contempla apoyos académicos, de desarrollo socioemocional, económicos y se complementa con otros programas que contribuyen con la permanencia escolar, como es el caso de los programas Nacional de Becas, Construye T y el de Fomento a la Lectura.

Nuevo Modelo Educativo: retos que señala y prioridades en materia de promover la permanencia escolar en EMS

Por lo que respecta al documento del Nuevo Modelo Educativo (NME), presentado en 2017, se reconoce que a partir de la reforma constitucional en la que se estableció la obligatoriedad de la EMS, una de las metas planteadas es la cobertura universal de este tipo educativo, la cual no se ha alcanzado hasta el momento, aunque ha habido avances importantes. Asimismo, se identifica como uno de los retos principales la permanencia escolar, pues un alto porcentaje de quienes inician sus estudios lo abandonan.

En el apartado de inclusión y equidad del documento se admite que las personas que provienen de estratos de menores ingresos, los estudiantes del turno vespertino, los hablantes de lenguas indígenas, los que residen en zonas urbanas marginadas, los que forman parte de comunidades indígenas y los que viven en zonas rurales, acumulan una serie de déficits, propiciando que abandonen la escuela, por lo que tienen menos probabilidades de desarrollar su potencial.

Por lo tanto, se destaca que las causas del abandono escolar son de carácter económico, social, familiar y escolar, por lo que, para la atención de las causas económicas, se plantea que será necesario avanzar hacia la consolidación del sistema de becas de estudiantes, asegurando que su distribución llegue a los alumnos que más las necesitan y que sea oportuna la dispersión de los recursos. En el caso de las causas extraescolares, se identifica la necesidad de un mayor involucramiento de los padres de familia en proporcionar motivación y seguridad a sus hijos, así como garantizar que los estudiantes cuenten con una red de apoyo a través de la comunidad escolar durante su trayectoria educativa.

Por último, en cuanto a los factores escolares y extraescolares que propician el abandono escolar y el rezago, se reconoce que las experiencias escolares deben ser “más relevantes, integrales y satisfactorias para los estudiantes, lo cual requiere tutorías y otros apoyos académicos, orientación educativa y vocacional, así como la atención a las necesidades socioemocionales de los alumnos” (SEP, 2017b, p. 165). Además, se plantea que debe haber una mejor coordinación entre la educación secundaria y la media superior que favorezcan el tránsito y las trayectorias educativas completas.

Por lo que hace al proyecto de vida de los jóvenes, se encuentra inserto en el ámbito de las habilidades socioemocionales y es considerado como parte del perfil de egreso de la educación obligatoria. De manera explícita se establece que: “al término de la educación secundaria, los estudiantes deben ser capaces de comprender el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales y al finalizar la educación media superior deberá ser capaz de fijar metas y aprovechar al máximo sus opciones y recursos, así como tomar decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades, y saber lidiar con riesgos futuros” (SEP, 2017b, p. 50).

Asimismo, en el marco de la estrategia Yo no Abandono dentro de las actividades permanentes en 2017-2018 y 2018-2019 para combatir el abandono escolar se tiene considerado:

- Actualizar y reforzar la capacitación de directores y cuerpos directivos de los planteles sobre abandono escolar y las intervenciones promovidas.
- Fortalecer el Programa de Becas contra el Abandono Escolar y establecer como meta beneficiar a 224 570 estudiantes con la beca contra el abandono para el ciclo escolar 2016-2017, 266 798 para el ciclo escolar 2017-2018 y 279 638 para el ciclo escolar 2018-2019.
- Establecer la plataforma de seguimiento de las acciones contra el abandono escolar.
- Implementar mecanismos de acompañamiento para facilitar el tránsito de los jóvenes por la educación media superior.
- Realización de reuniones y visitas a planteles estatales para identificar avances en la materia.
- Revisar los mecanismos de acompañamiento para facilitar el tránsito de los jóvenes por la educación media superior.
- Realizar reuniones y visitas a planteles para identificar avances.
- Se establece como meta una tasa de abandono del 9.0% para el ciclo escolar 2018-2019 y la capacitación de 9 000 directores (SEP, 2017c, pp. 101-102).

Finalmente, en el caso del Programa de becas de EMS se propone como parte de las líneas de acción del Modelo Educativo en EMS la realización de evaluaciones del impacto del proceso de becas sobre

el abandono escolar y la terminación exitosa del proyecto educativo. Asimismo, para la transición de becarios PROSPERA, se considera evaluar si la distancia es un factor determinante en el abandono de los estudiantes.

El NME plantea rutas de trabajo importantes que seguramente contribuirán a abatir el abandono escolar de los jóvenes de EMS. El INEE estima, sin embargo, que es necesario puntualizar y reforzar varios aspectos clave de mejora plasmados en las presentes directrices, con lo cual podrá darse mayor coherencia e incremento en la capacidad de implementación de la política para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la EMS, contribuyendo así a cumplir con la obligación del Estado mexicano de garantizar el derecho a la educación a este importante grupo de población en la sociedad mexicana.

Recomendaciones para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior

Para la construcción de las directrices resultó fundamental revisar diferentes estudios, informes, investigaciones y evaluaciones, en las cuales se identificaron recomendaciones adecuadas para orientar la acción pública dirigida a mejorar la permanencia escolar de los jóvenes que cursan la EMS, así como a promover el retorno de quienes la interrumpieron sin concluirla. Estas recomendaciones se han sistematizado y agrupado en cuatro ejes de análisis: 1) Gobernanza y gestión institucional; 2) Gestión escolar y estrategias de prevención; 3) Práctica docente; y 4) Innovación y evaluación. Las tablas 3 a 6 presentan un resumen de estas recomendaciones.

En materia de gobernanza y gestión institucional se destaca la necesidad de fortalecer las estrategias de coordinación para instrumentar una política integral de atención al abandono escolar. Asimismo, se recomienda desarrollar políticas intersectoriales que permitan articular cada vez más los esfuerzos compensatorios y de contención social, con otros factores escolares que favorezcan la permanencia. Además, se destaca la importancia de articular la educación básica y la EMS, haciendo énfasis en que la formación académica de los estudiantes en educación básica sea de calidad, lo cual les facilitará adquirir los aprendizajes que establece la EMS. Adicionalmente, se destaca la necesidad de generar sistemas de información que permitan dar seguimiento a los estudiantes, así como mejorar la medición de las tasas de abandono escolar.

Respecto a los mecanismos o estrategias de reincorporación educativa, se insta a promover el desarrollo de modelos de “segunda oportunidad” que coadyuven a crear sistemas educativos flexibles para que quienes han interrumpido su trayectoria educativa puedan retomarla en cualquier momento de su vida, buscando la diversidad de opciones (presenciales, semipresenciales, a distancia, vinculadas al mundo de trabajo, entre otras) (tabla 3).

Tabla 3. Recomendaciones de gobernanza y gestión institucional dirigidas a que los jóvenes culminen la educación media superior

Recomendaciones
<p>Gobernanza institucional</p> <p>a) Fortalecer estrategias de coordinación interinstitucional que permitan generar sinergias y mecanismos de cooperación en la atención integral del abandono, considerando los contextos diversos (Bracho y Miranda, 2012; SITEAL, 2013; Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2015; INEE, 2017d, y Landero, 2012).</p> <p>b) Mejorar la articulación intergubernamental para intensificar los esfuerzos de fortalecimiento institucional en las escuelas y modelos educativos que más lo necesiten (Miranda e Islas, 2016 e INEE, 2017d).</p> <p>c) Desarrollar políticas intersectoriales para atender las causas que no están siendo valoradas lo suficiente para abatir el abandono escolar, y que coadyuven a superar efectivamente los circuitos de segmentación que afectan a la EMS (Acosta y Terigi, 2015 y Landero, 2012).</p> <p>d) Garantizar que los planteles cuenten con equipamiento, servicios e insumos que permitan su funcionamiento adecuado, así como la gratuidad de los servicios de EMS (Weiss, 2014a y Guzmán, 2017).</p> <p>e) Sensibilizar a todos los actores sociales para que se preocupen y responsabilicen por la continuidad educativa de jóvenes (UNESCO y OEI, 2009).</p> <p>f) Garantizar la presencia de escuelas y de una oferta educativa suficiente y digna que favorezca la permanencia escolar y el logro de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en las zonas geográficas y de residencia con mayor grado de aislamiento y marginación (Miranda e Islas, 2016; Weiss, 2014a, y Guzmán, 2017).</p> <p>g) Articular cada vez más los esfuerzos compensatorios y de contención social (como las becas) con otros factores escolares para valorar el efecto conjunto que tienen en la equidad de la EMS (Miranda e Islas, 2016 y Bracho y Miranda, 2017).</p>
<p>Sistemas de información y trayectorias escolares</p> <p>a) Lograr una articulación clara entre Educación Básica y Educación Media Superior, en aspectos fundamentales, como, conceptos, pedagogías y perfiles de egreso (CIDE PIPE, 2016 e INEE, 2017e).</p> <p>b) Asegurar que la formación de los estudiantes en educación básica sea de calidad, y facilite la adquisición de los aprendizajes que ofrece la EMS (INEE, 2011).</p> <p>c) Generar sistemas de información inteligentes y articulados que permitan dar seguimiento a los estudiantes desde su ingreso al SEN. (UNESCO, 2016 y Acosta y Terigi, 2015).</p> <p>d) Reconsiderar las variables de medición, ya que las incluidas en el formato 911, resultan poco informativas sobre el comportamiento de las tasas de reprobación y deserción (INSP, 2013).</p>
<p>Reincorporación educativa</p> <p>a) Crear sistemas educativos flexibles donde quienes han interrumpido su trayectoria educativa puedan retomarla en cualquier momento de la vida y desde modalidades diversas: presenciales, semipresenciales, a distancia, vinculadas al mundo del trabajo, entre otras (UNESCO y OEI, 2009).</p> <p>b) Promover y apoyar el desarrollo de modelos educativos de segunda oportunidad que integren la continuidad y conclusión de estudios con el desarrollo de competencias para el empleo y la inclusión al trabajo (UNESCO y OEI, 2009).</p> <p>c) Establecer protocolos de acción inmediata ante casos de riesgo de abandono, que incluyan actividades de identificación, supervisión y seguimiento. (Hamley Jo y Mari-Nevala, 2011 e INEE, 2017d).</p>

Por lo que toca a la gestión escolar, las propuestas apuntan hacia la imperiosa necesidad de integrar los intereses y motivaciones de la juventud a los planteles escolares como estrategia educativa, además de favorecer la participación y la convivencia democrática al interior, dado que los jóvenes valoran altamente la colaboración y la organización social.

Adicionalmente, se deberá revisar el aparato normativo de los subsistemas y planteles (como reglamentos de evaluación o normas de conducta) con la finalidad de eliminar su efecto intensificador de las causas de interrupción escolar.

Por otra parte, derivado de la problemática de los rezagos académicos de los estudiantes de EMS, se ha encomendado reforzar el servicio de tutoría desde un enfoque primordialmente preventivo con el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, se subraya la relevancia de establecer mecanismos de formación para los tutores, así como generar las condiciones óptimas para su adecuado desarrollo.

Respecto a los sistemas de alerta temprana, las recomendaciones apuntan hacia su consolidación en los planteles escolares. En ese sentido, se sugiere definir los protocolos que deben seguir docentes y directivos una vez que los alumnos en riesgo han sido detectados (tabla 4).

Tabla 4. Recomendaciones de gestión escolar y estrategias para mejorar la permanencia escolar en la EMS

Recomendaciones
Gestión escolar
a) Revisión del aparato normativo de los subsistemas (como reglamentos de evaluación o normas de conducta) que permitan eliminar su efecto intensificador de las causas de interrupción de la trayectoria escolar (UNAM, 2016).
b) Integrar la realidad de la juventud a los planteles escolares como estrategia educativa, así como reconocer la existencia de una cultura joven cada vez más autónoma en torno a las preocupaciones generacionales o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo (Weiss, 2012; UNAM, 2016, y Bracho y Miranda, 2017).
c) Favorecer la participación y la convivencia democrática. Además de impulsar proyectos liderados por jóvenes que contribuyan al afianzamiento de su autoestima, autonomía y capacidad emprendedora (UNESCO y OEI, 2009; SEP, 2014d, y Bracho y Miranda, 2017).
d) Promover en los planteles métodos y herramientas para implicar a los padres de los jóvenes en situación de riesgo y aumentar su concienciación con respecto a la importancia de la educación (INEE, 2017d).
e) Refundar los climas escolares y contener el efecto de las lógicas autoritarias o de violencia prevalecientes en los planteles (Miranda e Islas, 2016).
f) Generar las condiciones para que los directivos de planteles de TBC puedan realizar satisfactoriamente las gestiones escolares y administrativas (Guzmán, 2017).
g) Ofrecer opciones que permitan a los estudiantes el desarrollo de competencias profesionales diseñadas a partir de las necesidades locales y del mercado de trabajo (Guzmán, 2017).

Recomendaciones

Estrategias de prevención

- a) Consolidar los sistemas de alerta temprana para que permitan identificar la presencia de factores de riesgo de manera oportuna. (Székely, 2015 y ONU, CEPAL y UNICEF, 2017).
- b) Definir y difundir los protocolos que deben seguir el docente, el tutor, el directivo y otros actores, una vez que los alumnos en riesgo han sido detectados (UNESCO y OEI, 2009; Valora, 2016, y UNESCO, 2016).
- c) Reforzar la figura de tutor grupal para atender la trayectoria académica de los grupos a través de la comunicación con los padres de familia, la coordinación con los docentes de grupo y el registro de las necesidades de los estudiantes (SEP, 2014d; UNAM, 2016 e INEE, 2017d).
- d) Brindar el servicio de tutoría desde un enfoque primordialmente preventivo en el marco de una cultura escolar que promueve y forma en el respeto y valoración de la diversidad (UNESCO y OEI, 2009; SEP e INSP 2015, y Székely, 2010).
- e) Identificar la disciplina específica en la cual el estudiante enfrenta dificultades. Adicionalmente, es necesario elaborar un plan de reforzamiento con objetivos claros y una temporalidad específica para conseguirlos (UNESCO, 2016).

Por lo que hace a la formación docente, se reconoce la necesidad de revisar los insumos que el sistema educativo entrega a los docentes para el desarrollo de su práctica. Particularmente, se sugiere fortalecer su formación, ofreciéndoles herramientas pedagógicas para que puedan apoyar el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes.

En el sentido de los temas de aprendizaje, la literatura se centra en recomendar que la oferta de contenidos tenga un alto sentido para los estudiantes y les permita desarrollar capacidades tanto para continuar la educación superior como para ingresar al mundo laboral (tabla 5).

Tabla 5. Recomendaciones para una práctica docente que contribuya a la permanencia escolar en la EMS

Recomendaciones
Formación docente
<ol style="list-style-type: none"> a) Fortalecer la formación docente, ofreciendo herramientas pedagógicas y recursos didácticos distintos, así como la revisión de los insumos que el sistema educativo entrega a los maestros para el desarrollo de la actividad educativa: articulación de contenidos, integración de los contenidos y las competencias definidas en los planes de estudio (OCDE, 2009; INEE, 2011 y UNESCO, 2016; Guzmán, 2017, y Cabrero y Razo, 2016). b) Establecer la “pedagogía para la vida”, donde el docente pueda discernir qué conocimientos son los más útiles para sus alumnos en su vida laboral, comunitaria, familiar y personal (Landeró, 2012). c) Formar a los docentes desde un enfoque inclusivo e intercultural que les permita adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a los contextos culturales de los planteles con población indígena (Guzmán, 2017). d) Fortalecer las condiciones institucionales que permitan el trabajo colegiado a nivel de zona y región escolar, para la atención oportuna a los estudiantes en su trayectoria escolar (Weiss, 2014; Miranda e Islas, 2016, y UNESCO, 2016). e) Brindar capacitación a docentes, tanto en temas de diagnóstico, planeación y seguimiento de acciones como en problemas juveniles y de comunicación y resolución de conflictos (Landeró, 2012). f) Elaborar una propuesta pedagógica que pueda proporcionar herramientas para atender, de igual manera, a los estudiantes con más bajo nivel académico y los que se encuentran regulares, sin que se desatienda a ninguno de éstos (Guzmán, 2017).

Recomendaciones

Contenidos de aprendizaje

- a) Asegurar que la oferta de contenidos tenga alto sentido para los estudiantes, se concentre en aspectos relevantes y les permita desarrollar capacidades tanto para continuar estudiando como para ingresar al mundo laboral (INEE, 2011; Ramírez y Torres, 2015, y PIPE CIDE, 2016).
- b) Asegurar que el currículo de la educación media superior tenga una mayor vinculación con la secundaria (SEP, 2014d).

En el campo de la innovación y la evaluación se sugiere recuperar y sistematizar distintas acciones locales que hayan tenido un impacto positivo en la permanencia escolar, así como impulsar buenas prácticas educativas sobre el uso de la tecnología, promoviendo la colaboración entre pares, el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje.

Asimismo, se propone la creación de un observatorio de buenas prácticas en línea como medio para recuperar modelos eficaces de políticas que podrían estar vinculados a diferentes redes, programas y grupos de trabajo (tabla 6).

Tabla 6. Recomendaciones de innovación y evaluación para mejorar la permanencia en la EMS

Recomendaciones

Innovación y evaluación

- a) Recuperar y sistematizar las distintas acciones locales que hayan tenido un impacto positivo en la permanencia escolar (Hamley Jo y Mari-Nevala, 2011, y UNAM, 2016).
- b) Crear un observatorio de buenas prácticas en línea como centro para la recopilación de modelos eficaces de política y práctica que podrían estar vinculados a los grupos de trabajo, las redes y los programas de aprendizaje (Hamley Jo y Mari-Nevala, 2011).
- c) Generar mecanismos sistemáticos de seguimiento y evaluación de la estrategia de la política educativa contra el abandono escolar (INEE, 2017d).
- d) Diseñar y aplicar criterios de evaluación para conocer si los alumnos de los planteles que adoptaron el Marco Curricular Común adquirieron los conocimientos, las habilidades, las capacidades y las destrezas definidas en el perfil de egreso del bachillerato (ASF, 2012).

Anexo 3

Información de las entidades federativas: población de 15 a 17 años y tasas de abandono escolar en EMS

Tabla 7. Panorama de la dimensión de población total y población de 15 a 17 años por estado

Entidad	Población total			Jóvenes de 15 a 17 años		
	Abs	%	Posición	Abs	%	Posición
Aguascalientes	1 312 544	1.10	27	76 404	1.18	27
Baja California	3 315 766	2.77	14	178 323	2.76	14
Baja California Sur	712 029	0.60	31	36 877	0.57	31
Campeche	899 931	0.75	30	48 222	0.75	30
Chiapas	5 217 908	4.37	7	316 977	4.90	7
Chihuahua	3 556 574	2.98	11	194 023	3	12
Ciudad de México	8 918 653	7.46	2	373 399	5.78	4
Coahuila	2 954 915	2.47	16	163 341	2.53	16
Colima	711 235	0.60	32	35 822	0.55	32
Durango	1 754 754	1.47	24	101 939	1.58	23
Estado de México	16 187 608	13.54	1	854 057	13.21	1
Guanajuato	5 853 677	4.90	6	339 955	5.26	6
Guerrero	3 533 251	2.96	12	216 974	3.36	11
Hidalgo	2 858 359	2.39	17	153 566	2.38	19
Jalisco	7 844 830	6.56	4	427 920	6.62	3
Michoacán	4 584 471	3.84	9	254 955	3.94	9
Morelos	1 903 811	1.59	23	101 501	1.57	24
Nayarit	1 181 050	0.99	29	64 197	0.99	29
Nuevo León	5 119 504	4.28	8	266 097	4.12	8
Oaxaca	3 967 889	3.32	10	225 672	3.49	10
Puebla	6 168 883	5.16	5	351 373	5.44	5
Querétaro	2 038 372	1.71	22	112 288	1.74	21
Quintana Roo	1 501 562	1.26	26	76 548	1.18	26
San Luis Potosí	2 717 820	2.27	19	156 449	2.42	18
Sinaloa	2 966 321	2.48	15	166 143	2.57	15
Sonora	2 850 330	2.38	18	157 265	2.43	17
Tabasco	2 395 272	2	20	125 943	1.95	20
Tamaulipas	3 441 698	2.88	13	181 138	2.80	13
Tlaxcala	1 272 847	1.06	28	71 022	1.10	28
Veracruz	8 112 505	6.79	3	435 818	6.74	2
Yucatán	2 097 175	1.75	21	111 290	1.72	22
Zacatecas	1 579 209	1.32	25	87 353	1.35	25
Nacional	119 530 753	100		6 462 851	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Tabla 8. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según tipo de sostenimiento acorde con metodología de la SEP (modalidad escolarizada)

Entidad	2013-2014						2014-2015						2015-2016					
	Total			Tipo de sostenimiento			Total			Tipo de sostenimiento			Total			Tipo de sostenimiento		
	Tasa	Abs	Federal Tasa	Estatal Tasa	Autónomo Tasa	Privado Tasa	Tasa	Abs	Federal Tasa	Estatal Tasa	Autónomo Tasa	Privado Tasa	Tasa	Abs	Federal Tasa	Estatal Tasa	Autónomo Tasa	Privado Tasa
Aguascalientes	14.1	6877	13.5	15	5.6	15.9	13	6692	11.7	15.1	6.7	13.4	13.3	7192	14.4	15.7	1.8	11
Baja California	16.5	21698	11.7	17.4	n.a.	20	13.9	18920	9.7	16.2	n.a.	13.1	17	24395	17.2	18.4	n.a.	12.7
Baja California Sur	14.5	4057	17.5	12.7	n.a.	13.6	13.2	3786	17.6	11.3	n.a.	8.2	13.8	4148	18.7	11.5	n.a.	9.9
Campeche	16.3	5241	20.9	16.2	12.8	11	14.7	4816	15.3	15.9	12.1	10.3	18.1	6121	19	18.8	14	18.2
Chiapas	12.3	27839	20.5	11.7	n.a.	8.8	11.5	26166	13.8	11.8	n.a.	4.8	14	32324	12.9	14.4	n.a.	11.7
Chihuahua	14.6	20361	13.1	3.7	14.7	29.7	15.8	22918	12.9	15.4	8.4	18.8	15.5	22971	16.2	14.8	16	16.3
Ciudad de México	17.8	80006	21.4	32.3	7	17.3	13	59118	20.7	29.7	-12	16.2	17	77024	24.5	34.4	6.1	3.9
Coahuila	16.2	16569	7.6	16.8	28.4	19.6	16	16767	16.8	16.9	8.3	16.5	15.2	16907	17.7	16.3	11.3	13
Colima	13.6	3306	23.5	19.7	8.9	12.3	13	3174	24.6	16.7	8.1	12.9	13.6	3458	28.9	14.8	7.7	19.1
Durango	20.8	15903	19.3	23	28.1	10.7	16.3	12879	12.6	19.1	25.7	8.8	17.8	14299	15.7	19.8	26.2	10
Estado de México	14.9	83748	18.3	13.8	17.7	16	15.2	89496	19.5	14.3	10.3	17.2	14.2	86932	21.6	14.2	9.2	10.8
Guanajuato	17	33144	15.1	17.1	10.2	19	15.5	31563	14.1	16.8	8.9	15.8	15.9	34664	11.2	16.6	8.1	19.2
Guerrero	9.1	11220	12.2	12	4.2	9.9	10.4	13965	12	12.8	7.9	5.6	13.3	18464	16.4	14.6	10.4	11.5
Hidalgo	11.1	12912	13.3	13.9	-7.7	9.6	14.3	17535	12.2	14.4	18.6	14.7	14.5	18675	16.1	14.6	18.3	9.5
Jalisco	4.1	11004	14.1	15.4	-5.9	11.2	3.5	9632	8.8	15	-5.5	11.4	3.2	9279	12.8	15.1	-4.5	5.2
Michoacán	11.1	16484	14	9.4	17	10.6	15.9	25396	16.7	15.6	17.6	15.1	13.2	21108	14.3	15.1	18.7	4.7
Morelos	15.7	10985	9.1	13.4	12	23.8	11.6	8423	2.9	15.3	16.1	15.4	20.8	16289	30.4	14.9	16.2	17.2
Nayarit	18.3	8270	18	17.5	21.5	15.5	15	6821	18.4	12.6	15	14.7	18.9	8701	16.2	26.8	13.9	10.5
Nuevo León	13.6	22300	23.2	13.2	9.2	17.2	12.5	21145	25.5	15.3	8.1	13.1	9.5	16678	25.9	19.6	-4.2	16.3
Oaxaca	13.7	19144	20.7	11.2	10.2	9	13.7	19656	16.2	11.5	28.9	10.3	12.8	18747	15.1	11.8	17.5	9.4
Puebla	10.3	25540	14.9	9.3	6.9	13.2	9.8	24789	12.3	9.7	6	10.2	10.9	29167	15.4	10.7	5.5	11.7
Querétaro	12.8	9159	4.7	15.7	10.1	10.5	13.1	9923	10.6	14.8	10.1	11	11.5	9182	-0.8	14.9	10.2	9.2
Quintana Roo	12	6334	10.1	12	n.a.	13.9	12.3	6652	15.1	12.1	n.a.	9.5	12.4	6696	17.1	10.9	n.a.	12.8
San Luis Potosí	12.2	12287	17.2	5.4	7.9	17.2	13.7	14099	12	11.8	8.5	17	13.3	14108	15.4	11.6	7.5	14.4
Sinaloa	8.2	10544	9.1	7.1	9.4	5.8	10.4	13410	4	14.1	10.3	5.8	12.1	15980	16.9	15.3	10.4	1.3
Sonora	12.1	13312	11.3	13.3	n.a.	9.2	13.8	15640	14.2	14.2	n.a.	11.5	13.9	16158	17.6	14.3	n.a.	4.3
Tabasco	12.8	12630	12.1	13.4	n.a.	7.8	13.2	13248	11.9	13.8	n.a.	9	11.3	11977	18	10.5	n.a.	6
Tamaulipas	13.4	16405	10.9	13.9	-22	19	8	10037	4.8	12.5	9.3	8.6	14	18572	11.4	15.7	8.6	16.6
Tlaxcala	12.7	6654	9	13.8	n.a.	14	13.9	7482	12.7	14.7	n.a.	11.9	13.8	7313	13.2	14.7	n.a.	10
Veracruz	14.2	38208	15.8	14.1	n.a.	11.9	10.5	28695	7.8	11.4	n.a.	10.8	10.7	30485	12.3	11	n.a.	5.6
Yucatán	15.2	10855	24.7	10.4	18.9	18	15	11449	18.8	14.1	17.2	13.4	14.1	11652	22	13.8	11.1	10.5
Zacatecas	14.6	8436	15.5	14.8	16	5	15.9	9785	16.7	16	17.5	7.9	13.9	8851	15.4	14.6	8.9	16
Nacional	13.4	601432	16.3	13.0	6.1	16.0	12.6	584037	14.7	13.8	3.1	13.8	13.3	638517	18.1	14.3	4.7	11.1

Notas: Para la estimación del abandono acorde con la metodología de la SEP se utilizan los nuevos ingresos a primer periodo. En algunos casos la tasa de abandono toma valores negativos debido a la presencia de alumnos de otras cohortes escolares, consecuencia de las reinscripciones, de la migración interestatal, o por la movilidad entre tipos de sostenimiento, tipos de servicio o modelos educativos. n.a. No aplica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin de los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015 e inicio de los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Tabla 9. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según modelo educativo acorde con metodología de la SEP (modalidad escolarizada)

Entidad	2013-2014						2014-2015						2015-2016											
	Total		Bachillerato general		Profesional Técnico		Total		Bachillerato general		Profesional Técnico		Total		Bachillerato general		Profesional Técnico							
	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs						
Aguascalientes	14.1	6877	14.3	2908	14.0	3932	14.2	37	13	6652	11.7	2494	13.8	4067	33.2	91	13.3	7192	10	2314	15.6	4899	-8.2	-21
Baja California	16.5	21698	14.2	8316	18.2	12952	27.5	430	13.9	18920	13.9	8522	13.7	10060	25.7	338	17	24395	15	9750	18.6	14322	24.8	323
Baja California Sur	14.5	4057	13.4	1568	15.3	2489	n.a.	n.a.	13.2	3786	11.1	1332	14.7	2454	n.a.	n.a.	13.8	4148	9	1160	17.2	2988	n.a.	n.a.
Campeche	16.3	5241	14.1	2620	19.2	2621	n.a.	n.a.	14.7	4816	12.9	2402	17.1	2414	n.a.	n.a.	18.1	6121	16	3149	20.5	2972	n.a.	n.a.
Chiapas	12.3	27839	11.2	19082	15.4	8645	29.1	112	11.5	26166	11.4	19443	12.1	6837	-30.8	-114	14	32324	13	22809	16.2	9632	-32.3	-117
Chihuahua	14.6	20361	13.7	11375	15.3	7570	22.2	1416	15.8	22918	16.0	13853	16.7	8811	4.6	254	15.5	22971	13	11165	19.5	10727	19.2	1079
Ciudad de México	17.8	80006	16.2	42329	20.1	37578	6.9	99	13	59118	8.3	21667	19.6	37157	18.2	294	17	77024	13	33245	22.9	43623	9.3	156
Coahuila	16.2	16569	21.1	9275	10.8	5496	24.7	1798	16	16767	15.0	6768	16.8	8867	16.9	1132	15.2	16907	15	7194	16.5	9199	8.3	514
Colima	13.6	3306	4.5	498	21.3	2753	16.7	55	13	3174	-0.2	-16	23.1	3122	19.9	68	13.6	3458	13	1655	13.7	1729	20.8	74
Durango	20.8	15903	21.1	9136	20.0	5916	25.5	851	16.3	12879	18.4	8190	12.7	3920	23.7	769	17.8	14299	18	8159	16.5	5413	25.4	727
Estado de México	14.9	83748	12.4	41904	18.6	41055	26.0	789	15.2	89496	12.4	44811	19.4	44000	29.0	685	14.2	86932	12	46122	17.5	40318	29.4	492
Guanejuato	17	33144	16.9	16941	17.5	16155	1.7	48	15.5	31563	14.4	14899	16.9	16404	9.5	260	15.9	34664	16	18434	15.6	15520	29.9	710
Guerrero	9.1	11220	6.7	5771	14.7	5289	15.5	160	10.4	13965	9.8	9493	13.2	4769	-27.1	-297	13.3	18464	12	12179	17.1	6226	5.2	59
Hidalgo	11.1	12912	8.8	5797	14.2	6975	16.0	140	14.3	17535	15.9	11145	12.3	6333	7.1	57	14.5	18675	14	9904	15.5	8682	11.5	89
Jalisco	4.1	11004	-0.9	-1574	15.2	11322	10.0	1256	3.5	9632	-0.1	-116	13.8	10420	-5.7	-672	3.2	9279	0	-777	12.2	9396	5.5	660
Michoacán	11.1	16484	8.4	7622	15.4	8583	14.7	279	15.9	25396	15.7	15718	16.1	9320	18.3	358	13.2	21108	12	12123	15.2	8800	10.1	185
Morelos	15.7	10985	15.8	4777	11.4	3948	42.5	2260	11.6	8423	13.8	4272	7.9	2924	27.8	1227	20.8	16289	14	4732	25.2	10278	27.5	1279
Nayarit	18.3	8270	16.8	3844	19.4	3817	23.2	609	15	6821	13.0	2960	16.0	3268	26.4	593	18.9	8701	22	5079	14.8	3102	25.8	520
Nuevo León	13.6	22300	10.6	9295	15.8	10375	26.7	2630	12.5	21145	7.6	6819	17.5	12292	23.1	2034	9.5	16678	1	553	20.2	15115	12.4	1010
Oaxaca	13.7	19144	11.6	10629	17.1	8069	58.5	446	13.7	19656	12.7	12024	15.6	7579	12.0	53	12.8	18747	11	10497	16.2	8094	34.1	156
Puebla	10.3	25540	8.9	18087	14.7	4792	24.9	2661	9.8	24789	9.0	18912	10.2	3422	24.4	2455	10.9	29167	10	22124	13.9	4961	22.6	2082
Querétaro	12.8	9159	13.1	6759	11.8	2335	24.3	65	13.1	9923	13.0	6990	13.4	2934	-0.5	-1	11.5	9182	12	6797	9.9	2342	22.1	43
Quintana Roo	12	6334	10.1	2197	13.0	4008	67.2	129	12.3	6652	10.4	2369	13.6	4204	59.9	79	12.4	6696	12	2821	12.5	3810	49.6	65
San Luis Potosí	12.2	12287	10.8	7272	14.8	4935	38.8	80	13.7	14099	13.1	9073	14.8	4996	21.9	30	13.3	14108	12	8604	15.8	5457	33.3	47
Sinaloa	8.2	10544	7.2	7302	11.1	2958	26.1	284	10.4	13410	10.8	11036	7.7	1982	43.2	392	12.1	15980	11	11712	15.8	4067	26.9	201
Sonora	12.1	13312	9.6	4510	13.8	8674	52.0	128	13.8	15640	10.0	4856	16.5	10681	47.3	103	13.9	16158	8	3970	18.2	12098	43.9	90
Tabasco	12.8	12630	13.0	7782	12.5	4843	21.7	5	13.2	13248	13.0	7915	13.4	5314	67.9	19	11.3	11977	9	5635	15.5	6327	75.0	15
Tamaulipas	13.4	16405	14.8	7550	12.4	8558	13.3	297	8	10037	10.2	5291	6.9	4968	-11.6	-222	14	18572	16	9070	12.8	9567	-4.2	-65
Tlaxcala	12.7	6654	12.5	3084	12.3	3325	27.3	245	13.9	7482	12.9	3231	14.4	4028	27.8	223	13.8	7313	12	2992	14.9	4105	28.3	216
Veracruz	14.2	38208	13.5	25182	15.8	12860	16.8	166	10.5	28695	10.9	20613	9.6	8076	0.6	6	10.7	30485	10	19780	12.5	10780	-7.8	-75
Yucatán	15.2	10855	12.5	6355	22.1	4433	17.6	67	15	11449	14.0	7951	17.8	3448	15.2	50	14.1	11652	12	7684	19.7	3931	14.8	37
Zacatecas	14.6	8436	13.8	5741	17.2	2711	-3.5	-16	15.9	9785	15.1	6722	18.5	3052	2.3	11	13.9	8851	13	5884	17.5	2985	-3.9	-18
Nacional	13.4	601432	11.5	313934	16.2	269972	22.1	17526	12.6	584037	11.0	311639	15.2	262123	14.2	10275	13.3	638617	11.1	326619	17.0	301465	15.4	10533

Notas: Para la estimación del abandono acorde con la metodología de la SEP se utilizan los nuevos ingresos a primer periodo. En algunos casos la tasa de abandono toma valores negativos debido a la presencia de alumnos de otras cohortes escolares, consecuencia de las reinscripciones, de la migración interestatal, o por la movilidad entre tipos de sostenimiento, tipos de servicio o modelos educativos. n.a. No aplica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin de los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015 e inicio de los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017), SEP-DGPPVE.

Tabla 10. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según tipo de sostenimiento acorde con metodología del INEE (modalidad escolarizada y mixta)

Entidad	2013-2014						2014-2015						2015-2016					
	Total			Tipo de sostenimiento			Total			Tipo de sostenimiento			Total			Tipo de sostenimiento		
	Tasa	Abs	Federal Tasa	Estatal Tasa	Autónomo Tasa	Privado Tasa	Tasa	Abs	Federal Tasa	Estatal Tasa	Autónomo Tasa	Privado Tasa	Tasa	Abs	Federal Tasa	Estatal Tasa	Autónomo Tasa	Privado Tasa
Aguascalientes	14.2	7392	12.8	14.5	5.6	17.4	13.8	7533	13.1	14.8	6.7	15.1	14.2	8186	14.2	14.8	1.9	16.6
Baja California	17.1	23186	12.1	16.9	n.a.	23.3	14.2	20058	9.8	15.6	n.a.	16.2	17.8	26603	16.8	18	n.a.	18.5
Baja California Sur	17	4994	16.1	18	n.a.	13.8	13	3806	16.9	11.2	n.a.	8.9	14	4280	18.9	11.6	n.a.	9.8
Campeche	16.5	5431	22	16.1	12.5	10.7	13.8	4611	12.7	15.4	12.1	11.1	17.5	6031	18	18.1	14	18
Chiapas	12	27359	20.7	11.1	n.a.	11.4	11.9	27273	14.3	12	n.a.	8.4	14.3	33064	14.7	14.3	n.a.	13.7
Chiuhuahua	16.4	23180	13.6	4.1	14.7	33.9	17.3	25377	13	15.3	8.4	24.1	16.9	25265	16.1	14.6	16	21.8
Ciudad de México	18.6	85363	21.5	33	8.7	18.9	17.4	81825	20.6	30.7	4.3	19.4	24.4	115573	26.6	34.1	23.7	16.2
Coahuila	16.7	17283	8.4	15.9	29.5	20.9	16.8	17924	17	16.4	14.2	17.5	16.1	18381	18.2	15.4	13.8	15.6
Colima	14.9	4101	22.6	18.9	8.7	21.3	15.1	4152	23.8	16.6	7.9	24.8	15.4	4411	29.1	14.8	7.7	24.9
Durango	21	16496	19.2	23.3	26.2	12.4	17	13739	14.2	18.2	31.9	10.5	18.2	14935	16.3	19.2	31.4	11.7
Estado de México	15.5	87695	18.3	13.7	18	19	15.7	93444	21.3	14.2	10.6	19.6	14.6	90508	23.8	14	9.2	12.7
Guanajuato	19	39401	15.5	17.5	10.2	24	16.8	35839	14.6	17.8	9.3	17.9	18.9	43522	12.4	17.5	8.6	26.3
Guerrero	10	12736	12.3	14.1	4.3	11.4	10.4	14311	12.6	12.5	7.6	7.5	13.1	18733	17.2	14.6	10.2	7.2
Hidalgo	11.9	13783	13.1	14	-5.8	12.3	15.1	18484	12.5	14.6	20	17.1	14.8	19090	15.9	14.7	18.3	11
Jalisco	17.6	51604	16	19.1	15.6	20.6	16.6	49260	10.7	19.9	18.2	12.9	15.3	47044	14.6	16.3	14.2	16.8
Michoacán	17.1	29574	13	19.7	18.3	14.2	18	31748	19.3	17	19.2	18.6	14.5	25307	14.8	16	20.3	9.1
Morelos	17	12654	10	13.3	21.8	24.5	12.2	9397	3	15.1	19.5	15.9	21.5	17882	31	14.7	21	17.2
Nayarit	18.9	9470	18.1	17.9	20.4	19.9	14.3	7077	20.5	12.4	13.9	8.6	17.3	8694	13.1	26.6	12.8	11.3
Nuevo León	17.1	28667	22.7	15.5	12.2	23.4	16.5	28633	25.8	18.3	10	21.8	12.4	22417	25.7	21.5	-1.4	21.7
Oaxaca	13.4	18735	20.4	10.6	11.1	9	13.5	19552	16.2	10.8	31.4	11.1	12.7	18775	15.2	11.2	21.1	9.8
Puebla	10.6	27861	14.9	9.2	9	13.6	9.6	25588	12.5	9.6	7.6	9	11	30867	15.8	10.6	7	11.5
Querétaro	12.9	9559	3.9	16	11	10.6	12.7	10070	10.2	14.8	6.7	11.4	13.7	11422	11.1	15	7	14.1
Quintana Roo	13	7467	11.2	13.3	n.a.	13.9	13.2	7663	15.1	12.8	n.a.	12.5	13	7503	17.5	11.7	n.a.	13.2
San Luis Potosí	13.9	14532	17.2	8.8	8.2	18	14	14750	13.1	11.8	8.5	17.2	14.1	15171	16.5	11.6	7.5	15.8
Sinaloa	10.6	14544	11.6	13.4	9.3	4.5	10.1	13617	5.6	13.3	10.1	5.4	11.8	16141	15.3	14.6	10.4	4.1
Sonora	12.5	13957	11.4	13.7	n.a.	10.9	13.8	15727	13.3	14.3	n.a.	12.8	14	16461	16.7	14.2	n.a.	7.8
Tabasco	12.2	12230	9.1	13.9	n.a.	3.3	13.5	13910	14.7	13.7	n.a.	8.9	11.9	12875	19.2	10.5	n.a.	9.7
Tamaulipas	14.8	18663	11.5	13.5	-21.7	23.2	9.4	12163	5.8	12.5	10.3	12.2	15.5	21200	12.4	15.5	8.6	20.4
Tlaxcala	12.7	6778	10.6	13.2	n.a.	14.2	13.8	7553	13.3	14.3	n.a.	12.2	14.3	7723	16	14.4	n.a.	10.4
Veracruz	15.1	47614	15.5	15.7	n.a.	11.8	11.2	35785	7.3	12.3	n.a.	11.7	12.8	42554	13.3	13.7	n.a.	7.5
Yucatán	17.8	14060	27.3	14.3	18.9	16.7	14.6	11857	17.8	13.7	17.2	13.1	14.7	12764	25.4	13.4	11.1	10.7
Zacatecas	14.5	8606	15	13.5	20	5.3	16.5	10361	18.1	15.1	21.4	9.8	13.7	8833	14	14.3	8.9	19.2
Nacional	15.3	714975	16.5	14.1	12.2	18.7	14.4	693077	15.2	14	12.1	15.9	15.5	772215	19.3	14.5	12.6	15.5

Notas: Para la estimación del abandono acorde con la metodología del INEE se utilizan los nuevos ingresos a primer grado. En algunos casos la tasa de abandono toma valores negativos debido a la presencia de alumnos de otras cohortes escolares, consecuencia de las reinscripciones, de la migración interestatal, o por la movilidad entre tipos de sostenimiento, tipos de servicio o modelos educativos. n.a. No aplica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin de los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015 e inicio de los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017), SEP-DGPPYEE.

Tabla 11. Tasa de abandono escolar por entidad federativa y modelo educativo acorde a metodología del INEE (servicios escolarizados y mixtos)

Entidad	2013-2014						2014-2015						2015-2016											
	Total		Bachillerato general		Profesional Técnico		Total		Bachillerato general		Bachillerato Tecnológico		Profesional Técnico		Total		Bachillerato general		Bachillerato Tecnológico		Profesional Técnico			
	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs	Tasa	Abs		
Aguascalientes	14.2	7392	15.2	3469	13.5	3884	13.9	39	13.8	7533	12.8	3094	14.5	4365	25.4	74	14.2	8186	13.3	3384	15.0	4806	-1.5	-4
Baja California	17.1	23186	15.1	9310	18.4	13270	38.8	606	14.2	20058	14.2	9279	13.8	10258	39.7	521	17.8	26603	16.8	11789	18.3	14268	41.9	546
Baja California Sur	17	4994	20.4	2597	14.4	2397	n.a.	n.a.	13	3806	10.9	1313	14.5	2493	n.a.	n.a.	14	4280	8.9	1124	17.6	3156	n.a.	n.a.
Campeche	16.5	5431	14.0	2601	19.8	2830	n.a.	n.a.	13.8	4611	12.5	2330	15.6	2281	n.a.	n.a.	17.5	6031	15.6	3028	19.9	3003	n.a.	n.a.
Chiapas	12	27359	10.6	18019	16.1	9228	29.1	112	11.9	27273	11.3	19410	13.9	7983	-32.4	-120	14.3	33064	13.2	22568	17.6	10613	-32.3	-117
Chihuahua	16.4	23180	15.7	13263	15.6	7832	32.7	2085	17.3	25377	17.9	15814	16.7	8846	12.9	717	16.9	25265	14.6	12918	19.5	10774	27.9	1573
Ciudad de México	18.6	85363	17.7	46845	20.1	38413	7.4	105	17.4	81825	15.4	40933	20.0	40601	18.0	291	24.4	115573	21.0	55729	28.7	59364	28.7	480
Coahuila	16.7	17283	21.3	9553	11.1	5725	27.6	2005	16.8	17924	16.8	7829	16.6	8879	18.2	1216	16.1	18381	16.3	8323	16.5	9381	11.0	677
Colima	14.9	4101	9.4	1326	20.8	2721	16.4	54	15.1	4152	7.3	984	22.8	3105	18.4	63	15.4	4411	16.3	2511	14.3	1826	20.8	74
Durango	21	16496	20.6	9108	20.4	6284	33.1	1104	17	13739	18.7	8513	13.2	4204	31.5	1022	18.2	14935	18.3	8361	16.8	5677	31.3	897
Estado de México	15.5	87695	13.0	44494	19.0	42412	26.0	789	15.7	93444	12.9	46884	20.0	45875	29.0	685	14.6	90508	12.4	47559	18.1	42457	29.4	492
Guanejuato	19	39401	20.1	22360	17.8	16659	13.1	382	16.8	35839	16.6	18646	17.0	16745	16.3	448	18.9	43522	20.9	26527	16.0	16141	35.9	854
Guerrero	10	12736	8.0	7209	14.4	5308	21.2	219	10.4	14311	9.6	9531	13.6	5077	-27.1	-297	13.1	18733	11.5	11992	17.4	6595	12.9	146
Hidalgo	11.9	13783	10.1	6681	14.0	6937	18.8	165	15.1	18484	17.0	11934	12.5	6466	10.5	84	14.8	19090	14.3	10295	15.4	8677	15.3	118
Jalisco	17.6	51604	15.0	31002	18.7	14051	52.3	6551	16.6	49260	16.0	3219	15.8	12092	33.5	3949	15.3	47044	14.6	31966	13.9	10768	35.7	4310
Michoacán	17.1	29574	18.6	20813	14.4	8479	14.9	282	18	31748	18.3	20651	17.5	10731	18.7	366	14.5	25307	14.2	15929	15.2	9156	12.1	222
Morelos	17	12654	15.4	5015	14.3	5210	45.7	2429	12.2	9397	12.6	4228	9.7	3771	31.6	1398	21.5	17882	13.9	4981	26.8	11411	31.8	1490
Nayarit	18.9	9470	17.9	4729	19.3	4051	26.3	690	14.3	7077	10.6	2708	17.4	3775	26.4	594	17.3	8694	20.1	5353	12.9	2788	27.3	553
Nuevo León	17.1	28667	14.8	13584	17.4	11455	36.8	3628	16.5	28633	12.7	12022	19.5	13709	33.0	2902	12.4	22417	4.5	4374	21.4	16097	23.9	1946
Oaxaca	13.4	18735	11.0	10100	17.2	8189	58.5	446	13.5	19552	12.1	11499	16.2	8003	11.3	50	12.7	18775	10.4	10047	17.0	8577	33.0	151
Puebla	10.6	27861	9.2	20139	14.4	4752	27.8	2970	9.6	25588	8.7	19368	10.4	3490	27.2	2730	11	30867	10.0	23471	14.1	5089	25.0	2307
Querétaro	12.9	9559	13.3	7145	11.7	2318	35.8	96	12.7	10070	12.4	7047	13.5	2998	11.4	25	13.7	11422	13.1	7819	14.8	3532	36.4	71
Quintana Roo	13	7467	12.5	3193	13.1	4145	67.2	129	13.2	7653	12.5	3256	13.6	4314	53.9	83	13	7503	13.2	3447	12.8	3985	46.7	71
San Luis Potosí	13.9	14532	13.3	9267	14.9	5185	38.8	80	14	14750	13.3	9337	15.4	5383	21.9	30	14.1	15171	12.9	9317	16.4	5807	33.3	47
Sinaloa	10.6	14544	9.9	10732	12.4	3524	26.4	288	10.1	13617	10.3	10962	8.4	2263	43.2	392	11.8	16141	11.0	12019	14.7	3871	33.5	251
Sonora	12.5	13957	10.3	4861	14.1	8968	52.0	128	13.8	15727	10.7	5212	15.9	10412	47.3	103	14	16461	9.1	4544	17.6	11827	43.9	90
Tabasco	12.2	12230	13.1	7856	11.0	4369	21.7	5	13.5	13910	12.9	7936	14.4	5955	67.9	19	11.9	12875	8.8	5756	16.5	7104	75.0	15
Tamaulipas	14.8	18663	17.5	9293	12.7	8965	18.1	405	9.4	12163	12.2	6582	7.7	5618	-1.9	-37	15.5	21200	18.0	10731	13.6	10329	9.1	140
Tlaxcala	12.7	6778	12.2	3005	12.7	3528	27.3	245	13.8	7553	12.5	3151	14.6	4179	27.8	223	14.3	7723	11.8	2951	16.2	4556	28.3	216
Veracruz	15.1	47614	15.0	34774	15.5	12690	15.2	150	11.2	35785	12.0	27981	9.3	7805	-0.1	-1	12.8	42554	12.7	30994	13.4	11646	-8.9	-86
Yucatán	17.8	14060	15.0	8298	24.2	5697	17.1	65	14.6	11857	13.6	8008	17.3	3803	14.0	46	14.7	12764	12.1	7790	22.1	4937	14.8	37
Zacatecas	14.5	8606	14.2	5891	15.9	2731	-3.5	-16	16.5	10361	15.7	6969	19.1	3381	2.3	11	13.7	8833	12.8	5936	16.4	2916	-4.1	-19
Nacional	15.3	714975	14.0	406532	16.5	282207	33.0	26236	14.4	693077	13.3	396630	15.8	278860	24.3	17587	15.5	772215	13.7	423533	18.2	331134	25.6	17548

Notas: Para la estimación del abandono acorde con la metodología del INEE se utilizan los nuevos ingresos a primer grado. En algunos casos la tasa de abandono toma valores negativos debido a la presencia de alumnos de otras cohortes escolares, consecuencia de las reinscripciones, de la migración interestatal, o por la movilidad interescolar, tipos de servicio o modelos educativos. n.a. No aplica.

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin de los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015 e inicio de los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017), SEP-DGPPVEE.

Fuentes consultadas

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M., y Moreno, I. (2008) *¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), pp. 1-16. Recuperado el 26 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100007&lng=es&tlng=es
- Acosta, F., y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y Europa*. Colección Estudios, 14. Madrid: OEI/EUROSOCIAL.
- Althria Consulting Group S. A. de C. V (2016). *Evaluación de Diseño PROSPERA Programa de Inclusión Social*. México: SEDESOL. Recuperado en septiembre de 2017, de https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2016/MOCyR_InformeFinal_S072_20_c.pdf
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 34-52. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Arévalo, A., y Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. *Revista Docencia, Trabajo colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente*, XX(60). Colegio de Profesores Chile A.G. Santiago de Chile. Recuperado el 23 de mayo de 2017, de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/Docencia-n60.-Completo.pdf>
- ASF. Auditoría Superior de la Federación (2012). Evaluación núm. 290. "Educación Media Superior". México: autor. Recuperado el 21 de septiembre de 2017 de http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0290_a.pdf
- Ávalos, J. (2012). Capítulo III. Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula. En: Weiss, E. *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES. Recuperado el 25 de septiembre de 2017, de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf
- Avitabile, C., y De Hoyos, R. (2015). The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance. Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico. Policy Research Working Paper, 7422. Banco Mundial. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/467311468189270141/pdf/WPS7422.pdf>
- BID. Banco Interamericano de Desarrollo (2009). Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de <https://publications.iadb.org/handle/11319/2556>
- BID (2017). Graduate XXI. Recuperado el 19 de julio de 2017, de <http://www.graduatexxi.org/>
- Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, pp. 477-503.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012a). Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. EVALÚA-DF. Recuperado el 31 de enero de 2017, de http://www.evalua.cdmx.gob.mx/files/recomendaciones/evaluaciones_finales/evaluacion_media_superior.pdf

- Bracho, T., y Miranda, F. (2012b). La educación media superior: Situación actual y reforma educativa. En Martínez Espinoza, M. Á. (coord.). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: SEMS-SEP/FCE.
- Bracho, T., y Miranda, F. (2017, marzo-junio). Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7).
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Cabezas, H., González, M., Mahias, P., Maira, M., Portigliatti, C., y Rodríguez, B. (2016). La mirada de los profesores. Debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. *MIDEvidencias*, (5). Santiago de Chile, Centro de Medición MIDE-UC.
- Canales A., y Naranjo, C. (2013). *Desafío pedagógico y social: la deserción escolar según las percepciones de los actores educativos del colegio San Valentín de la comuna de la Florida*. Tesis de licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- CDI. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2016). Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Recuperado el 28 de noviembre de 2017, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/179904/cdi_informe_2015.pdf
- CENEVAL. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2016). *Anuario 2015*. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/49855/Anuario+Ceneval+2015/720b5b39-0a6a-4a81-a0c8-8850f61a8324>
- CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2002). Panorama Social de América Latina 2001-2002. Santiago de Chile: ONU. Recuperado en enero de 2017, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1213/S026433_es.pdf;jsessionid=11A14554E957A607FF0E9C8B56D33C5A?sequence=1
- Chappell, S. L., O'Connor, P., Withington, C., y Stegelin, D. A. (2015, abril). A Meta-analysis of Dropout Prevention Outcomes and Strategies. Technical Report. Clemson, SC: The Center of Educational Partnerships at Old Dominion University/National Dropout Prevention Center-Network at Clemson University. Recuperado el 25 de octubre, de <http://www.dropoutprevention.org/meta-analysis-dropout-prevention-outcome-strategies/A%20Meta-Analysis%20of%20DOP%20Outcomes%20and%20Strategies%20-%20Chappell%20et%20al%202015.pdf>
- Cheyaybar y Kuri, E. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal: grupos numerosos*. 4ª ed. México: Instituto de Investigaciones sobre La Universidad y la Educación-UNAM.
- CIDE y CLEAR. Centro de Investigación y Docencia Económicas y Centro para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados (2016). Evaluación de diseño. Programa Nacional de Becas. México: CONEVAL/SEP. Recuperado en septiembre de 2017, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37801/Evaluacion_de_Disen_o_.pdf
- CLADE. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2014). *Por una educación garante de derechos. Demandas de estudiantes secundaristas para América Latina y el Caribe*. São Paulo: CLADE/UNICEF. Recuperado el 24 de abril de 2017, de <http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>
- COLMEX. El Colegio de México (2016). Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres. Informe final: Perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres. México: autor. Recuperado el 20 de julio de 2017, de https://www.cbachilleres.edu.mx/cb/menu_principal/Transparencia/Estudios_y_Opiniones/Estudio_del_perfil_Socioeconomico_y_las_expectativas_de_los_docentes_del_COLBACH.pdf

- CONAEDU. Consejo Nacional de Autoridades Educativas (2015). LI reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Capítulo Educación Media Superior. Recuperado el 30 de abril de 2017, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/li_reunion_conaedu_ems
- CONAEDU (2017). LVII reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Capítulo Educación Media Superior. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/lvii-reunion-consejo-nacional-autoridades-educativas-media-superior
- CONAPO. Consejo Nacional de Población (2014). Estimaciones y proyecciones de la población: República Mexicana. Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2050. Proyecciones de la población 2010-2050. México: CONAPO. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos
- CONAPRED, CNDH e INEGI. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Comisión Nacional de Derechos Humanos e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. México: INEGI. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de <http://www.cndh.org.mx/docs/Afrodescendientes.pdf>
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2016). *Evaluación Integral de Desempeño de los Programas Federales de Apoyo a la Educación Media Superior y Normal 2014-2015*. México: autor. Recuperado en septiembre de 2017 de http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IET/Documents/2014/Media_superior_y_normal.pdf
- CONEVAL (2017). Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas 2016. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_16/Pobreza_2016_CONEVAL.pdf
- CONEVAL (s. f). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013. Recuperado en septiembre de 2017, de http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_S028/11_028_Ejecutivo.pdf
- CONEVAL y SEP. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Secretaría de Educación Pública (2008). Seguimiento de los aspectos susceptibles de mejora derivados de los informes y evaluaciones externas a programas federales 2008. Documento de Posicionamiento Institucional. Recuperado en agosto de 2017, de http://coneval.org.mx/rw/resource/Mecanismos_2008/SEP/PI_SEP_EMS.pdf#search=becas
- CONEVAL y SEP (2013). Mecanismo 2013 para el Seguimiento a Aspectos Susceptibles de Mejora derivados de las Evaluaciones Externas. Documento de Posicionamiento Institucional. Recuperado en septiembre de 2017, de http://coneval.org.mx/rw/resource/Mecanismos_2012/SEP/U018_Programa%20de%20Becas/U018_PI.pdf#search=becas
- CONEVAL y SEP (s. f). Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012. Recuperado en septiembre de 2017, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36458/Resumen_Ejecutivo.pdf
- CONEVAL y UNICEF. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014*. México: autores.
- COPEEMS. Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2017). Planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SINEMS). Recuperado el 14 de julio de 2017, de <http://www.copeems.mx/planteles-miembros-del-snb>
- COPEEMS (s. f.) Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior. Versión 4.0. México: COPEEMS.

- Recuperado el 25 de octubre de 2017, de <http://www.copeems.mx/normativa/documentos-y-manuales/328-manual-de-operacion>
- D'Alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Buenos Aires: IPE/OEI. Recuperado el 14 de junio de 2017, de http://www.siteal.org/libro_digital/516/el-desafio-de-universalizar-el-nivel-mediotrayectorias-escolares-y-curso-de-vida-
- D'Alessandre, V., y Mattioli, M. (2015, junio). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*. Cuaderno 21. Madrid/Buenos Aires: OEI/IPE-UNESCO. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_21_abandono.pdf
- Didou, S., y Martínez, S. (2000). *Evaluación de las políticas de Educación Media Superior y Superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*. México: SEIT-COSNET.
- Dieterlen, P. (2001). *Ensayos sobre justicia redistributiva*. Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política. México: Fontamara.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2008a, 21 de septiembre). ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008
- DOF (2008b, 26 de septiembre). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado el 2 de junio, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF (2008c, 21 de octubre). Acuerdo 286, por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. Recuperado en noviembre de 2017, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396631&fecha=15/06/2015
- DOF (2009, 23 de enero). ACUERDO número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 30 de noviembre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_480_reglas_ingreso_SNB.PDF
- DOF (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 28 de junio de 2017, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- DOF (2013a, 13 de diciembre). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568&fecha=13/12/2013
- DOF (2013b, 20 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- DOF (2014, 30 de abril). Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional de Desarrollo Social 2014-2018. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343092&fecha=30/04/2014

- DOF (2015a, 27 de noviembre). Decreto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2016. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Presupuesto/DecretosPEF/Decreto_PEF_2016.pdf
- DOF (2015b, 30 de diciembre). Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de http://www.senado.gob.mx/comisiones/energia/docs/marco_LFPRH.pdf
- DOF (2016) Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública. México: Cámara de Diputados. Recuperado en octubre de 2017, de http://www.dof.gob.mx/avisos/2493/SG_090516/SG_090516.html
- DOF (2017a, 22 de marzo). Ley General de Educación. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Recuperado el 11 de abril de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- DOF (2017b, 18 de abril). Acuerdo número 02/04/17 por el que se modifica el diverso número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. Recuperado el 15 de junio de 2017, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017
- DOF (2017c, 23 de junio). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_230617.pdf
- DOF (2017d, 15 de septiembre). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- DOF (2017e). Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública publicada en el Diario Oficial de la Federación el 21 de abril de 2016. Recuperado el 27 de octubre de 2017, de http://www.dof.gob.mx/avisos/2493/SG_090516/SG_090516.html
- EASE. Estrategias de Acompañamiento y Servicios Educativos (2015) “Evaluación cualitativa del nuevo esquema de entrega de becas educativas” de PROSPERA Programa de Inclusión Social. Entregable 4: Informe Final. México: autor. Recuperado en septiembre de 2017, de https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2015/Entregable4_Informe_Final_EASE.pdf
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de la Educación, la Ciencia y la Cultura*, (30), pp. 39-62.
- Ezcurra, A. (2005), Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Horizontes*, XXVII(107). Recuperado en noviembre de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Los Polvorines/ Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feixa, C., y Nofre, J. (2012). Culturas Juveniles. En *Sociopedia.isa*. Madrid: ISA. Recuperado en octubre de 2017, de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Youth%20Cultures%20-%20Spanish.pdf>
- Fundación IDEA (2013). Propuesta de un programa de inclusión laboral para jóvenes urbanos en situación de pobreza. USAID.

- Fundación Llindar (s. f.). Escuela de segunda oportunidad. Alternancia entre trabajo y formación. [En línea]. Recuperado el 21 de julio de 2017 de <http://www.ellindar.org/es/>
- Gentili, P. (2008). *Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina*. Cuaderno Debate, 07. SITEAL/IIPE/OEI.
- GHK Consulting (2011). *La reducción del abandono escolar prematuro en la UE*. Estudio resumen. Bruselas: Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo. Recuperado en agosto de 2017, de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_ES.pdf).
- GODF. Gaceta Oficial del Distrito Federal (2000, 8 de junio). Ley de Educación del Distrito Federal. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_educacion_distrito_federal.pdf
- González, L., y Lascar, S. (2017). Efectos del clima escolar sobre la deserción en Chile: Un estudio de Dimensión Longitudinal en base de datos SIMCE. Escuela de Economía y Administración-Facultad de Economía y Negocios-Universidad de Chile. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143910/Tesis%20Final%20-%20L.%20Gonzalez%20%26%20S.%20Lascar.pdf?sequence=1>
- Guerra, M. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En Weiss, E. *Jóvenes y bachillerato* (pp. 243-266). México: ANUIES. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf
- Guerra, M., y Guerrero, M. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En Weiss, E. *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33- 62). México: ANUIES. Recuperado el 5 de octubre de 2017, de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf
- Guerra, M., Guerrero, M., Grijalva O., Hernández, J., Tapia, G., y Guerrero, M. (2012). Reflexiones finales: las prácticas y políticas educativas que requerimos. En Weiss, E. *Jóvenes y bachillerato* (pp. 331-337). México: ANUIES. Recuperado el 25 de agosto de 2017, de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf
- Guerrero, S. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en bachillerato. En: Weiss, E. *Jóvenes y bachillerato* (pp. 125-150). México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2017). *Estudio sobre la calidad de la educación media superior en el medio rural en México, referido a la implementación curricular en Telebachilleratos Comunitarios (TBC), Telebachilleratos Estatales (TBE) y servicios de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) en México*. México: INEE. Documento interno. México.
- Hamley, J., y Mari-Nevala, A. (2011). La reducción del abandono escolar prematuro en la UE. Recuperado en septiembre de 2017, de <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Hammond, C. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities in Schools. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf>
- Huerta, T., Fuenlabrada, S., y Torres, V. (2017). La deserción escolar: Una prioridad para la educación a distancia en el IPN. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=la-desercion-escolar-una-prioridad-la-educacion-distancia-ipn>

- IPEE-UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Evaluación del Programa Construye T. Informe final de la evaluación de procesos. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de https://www.unicef.org/evaluation/files/Mexico_2010-007_Informe_final_Octubre_2010_Construye-T.pdf
- IMJUVE. Instituto Mexicano de la Juventud (s. f.a). Programa Nacional de Juventud 2014-2018. Logros 2014. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Informe_Projuventud_2014.pdf
- IMJUVE (s. f.b). Programa Nacional de Juventud 2014-2018. Logros 2015. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/PE_Nacional_de_Juventud_2015.pdf
- IMJUVE (s. f.c). Programa Nacional de Juventud 2014-2018. Logros 2016. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Logros_2016_PE_Juventud_Feb-2017FINAL2.pdf
- IMJUVE (s. f.d). Programa Nacional de Juventud 2014-2015. Recuperado el 28 de agosto de 2017, de <http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/PROJUVENTUD2014new.pdf>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). *Panorama Educativo 2006. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: autor.
- INEE (2008). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe 2007*. México: INEE.
- INEE (2009). *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado en septiembre de 2017, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/69-publicaciones/panorama-educativo>
- INEE (2010). *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: autor. Recuperado en septiembre de 2017, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/69-publicaciones/panorama-educativo>
- INEE (2011). *La educación media superior en México: Informe 2010-2011*. México: autor. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>
- INEE (2012). *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: autor. Recuperado en septiembre de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/110/P1B110.pdf>
- INEE (2014a). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: autor. Recuperado en septiembre de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>
- INEE (2014b). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/238/P1D238.pdf>
- INEE (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor. Recuperado el 20 de enero de 2017, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- INEE (2015b). *Modelo de construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. México: autor. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/102/P1F102.pdf>
- INEE (2015c). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)*. Resultados de México. México: autor.
- INEE (2016a). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado el 25 de enero de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>

- INEE (2016b). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: autor.
- INEE (2016c). *México en PISA 2015*. México: autor. Recuperado el 26 de enero de 2017, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/PISA_2015_IMP021216-1.pdf
- INEE (2016d). Presentación de resultados. Evaluación y estudio para abatir el abandono en educación media superior. Documento de trabajo. México: autor.
- INEE (2017a). Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior. Condiciones escolares e implementación curricular. México: autor.
- INEE (2017b). *Informe de resultados. PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: autor.
- INEE (2017c, marzo-junio). La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida. En: *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7), pp. 12-15.
- INEE (2017d). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor.
- INEE (2017e). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2017f). Principales cifras. Educación básica y media superior, inicio del ciclo escolar 2015-2016. México: autor.
- INEE (2017g). Propuestas para media superior desde los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa. Recuperado en noviembre de 2017, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/624-blog-de-la-gaceta-mayo-2017/articulos-gaceta-mayo-2017/2848-propuestas-para-media-superior-desde-los-programas-estatales-de-evaluacion-y-mejora-educativa>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Estadísticas a propósito del... día mundial de la población (11 de julio). Datos nacionales. Aguascalientes. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/poblacion2016_0.pdf
- INMUJERES. Instituto Nacional de las Mujeres (2017). Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA). Informe 2016. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/221292/informe-2016-ENAPEA.pdf>
- INSP y PNUD. Instituto Nacional de Salud Pública y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Informe final de la evaluación de impacto del programa Construye-T. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2013-016_Reporte_Final_de_Evaluacion_ConstruyeT.pdf
- IPN. Instituto Politécnico Nacional (2017). Informe de autoevaluación 2016. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de http://www.gestionestrategica.ipn.mx/Evaluacion/Documents/InfoAutoev/INFORME_AUTOEVALUACION_ANUAL_2016.pdf
- Landero, J. (2012). Deserción en la educación media superior en México. Recuperado el 11 de octubre de 2017, de <http://editor.pbsiar.com/upload/PDF/desercion.pdf>
- Mendoza, D. (2016). *Reprobación y deserción en el bachillerato. Elementos para el análisis de la equidad y la eficacia escolar*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.
- Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), pp. 71-84. Recuperado el 9 de mayo de 2017, de <http://congreso.dgire.unam.mx/5tocongreso/los-jovenes-contra-la-escuela.pdf>
- 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 4 de septiembre, de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/4/mon3.pdf>

- Miranda, F. (2014a, febrero). Desescolarizados y desafiados: Nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, (11), pp. 8-21. Recuperado el 12 de julio de 2017, de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/pdf/numero-11/ART%20INVITACION.pdf>
- Miranda, F., e Islas, J. (2014). Educación media superior en México. Hacia una política de reescolarización. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), pp. 1-7. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/6223Miranda.pdf>
- Miranda, F., e Islas, J. (2016a, junio). El efecto de las becas en la trayectoria de los estudiantes de educación media superior. El caso del programa de estímulos para el bachillerato universal, PRE-BU-Prepa Sí. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (4), pp. 53-65. Recuperado el 28 de septiembre de 2017, de http://relapae.com.ar/wpcontent/uploads/relapae_4_miranda_islas_becas_estudiantes_bachillerato_universal.pdf
- Miranda, F., e Islas, J. (2016b). Los jóvenes, sus derechos y la equidad en la Educación Media Superior en México: hacia una agenda de política educativa. *Polifonías Revista de Educación*, V(9), pp. 149-177.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141). Recuperado el 22 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982013000300009&lng=es&nrm=iso
- National Dropout Prevention Center/Network (s. f.). Modelo Programs Database. ACE Learning Centers
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Education at a Glance 2015. OECD Indicators*. París: autor. Recuperado el 28 de noviembre de 2015, de http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/eag2015_en.pdf
- OCDE (2016). Nota país – Resultados de PISA 2015. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- OEA. Organización de los Estados Americanos (2003). Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de <http://www.comunit.com/la-content/estrategias-y-materiales-pedag%C3%B3gicos-para-la-retenci%C3%B3n-escolar>
- OEA y MERCOSUR. Organización de Estados Americanos y Mercado Común del Sur (2014). Declaración del Parlamento Juvenil del MERCOSUR Paríápolis 2014. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de <http://parlamentojuvenil.educ.ar/wp-content/uploads/2015/04/Declaracion-del-Parlamento-Juvenil-del-MERCOSUR-2014.pdf>
- OIJ. Organización Internacional de la Juventud (s. f.). *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de <http://www.crin.org/en/docs/FileManager/cidjpdf.pdf>
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 10 de marzo de 2017, de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- ONU (s. f.). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado el 29 de septiembre de 2010, de https://www.colmex.mx/assets/pdfs/3-PIDESC_50.pdf?1493133895
- OREALC. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: autor.
- Paugam, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid: Alianza.
- Pérez, J., Mata, L., y Pogliahi, L. (2017). ¿Cómo hacer que los jóvenes se queden en la escuela? *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7), pp. 52-59.

- Pieck, E. (coord.) y Vicente, M. (coord.) (2017). *Abriendo Horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- PIPE-CIDE. Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (2016). *Consulta sobre el Modelo Educativo 2016*. México: autor. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de https://framework-gb.cdn.gob.mx/happenings/modelo-educativo-sep/05_Informe_ME2016.pdf
- Presidencia de la Nación de Argentina (s. f.). Centros de Actividades Juveniles. Educación Ambiental. Recuperado el 9 de noviembre de 2017, de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110194>
- Presidencia de la República (2017). Quinto Informe de Gobierno. Recuperado el 17 de octubre de 2017, de <http://www.presidencia.gob.mx/quintoinforme/>
- Ramírez, F. (2008). El mito de la cultura juvenil. *Última Década*, 16(28), pp. 79-90. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362008000100005
- Ramírez, R., y Remedi, E. (2015). Capítulo III. La calidad de la educación media superior: ¿Qué sabemos hoy? En Ramírez, R. (coord.). *Desafíos de la educación media superior*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. Recuperado el 25 de enero de 2017, de http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, R. (coord.), Sergio, G., Weiss, E., Ramírez, R., Remedi, E., y Torres, M. (2015). *Desafíos de la Educación Media Superior*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República.
- Razo, A., y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. México: CIDE-PIPE/SEP.
- Rodríguez, E. (2002). Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. En *Revista última década*, CIDPA, Viña del Mar, marzo, pp. 53-94. Recuperado el 16 de octubre de 2017 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100003
- Rodríguez, E. (2015). El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas. Tesis de doctorado. El Colegio de México, México.
- Rodríguez, F., y Barraza, L. (2015). *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*. México: Instituto Mexicano Anglo Español. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/trabajocolegiado.pdf>
- Rodríguez, R. (2012). La obligatoriedad de la educación media superior en México. Recuperado el 4 de septiembre de 2017, de <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). Recuperado el 10 de octubre de 2017, en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>
- Román, M., y Álvarez, C. (2001). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobreedad en contextos sociales vulnerables. El caso Chile*. Buenos Aires: OEA/IIPE.

- Rumberger, R. (2011). *Why Students Drop out of High School and What Can Be Done about It*. Cambridge: Harvard University Press.
- Saad, P., Miller, T., Martínez, C., y Holz, M. (2012). *Juventud y bono demográfico en Iberoamérica*. Madrid: OIJ-ONU/CEPAL. Recuperado el 9 de octubre de 2017, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1495/S2012103_es.pdf
- Saraví, G. (2009, agosto). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista CEPAL*, (98). Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11295/098045065_es.pdf?sequence=1&isAllowed=
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2009, 26 de diciembre). La Reforma Integral de la Educación Media Superior impulsará la profesionalización de las tutorías. Recuperado el 6 de septiembre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/la_reforma_integral_de_la_educacion_media_superior
- SEP (2011a). Presentación Programa “Síguele, caminemos juntos”. Acompañamiento Integral para Jóvenes de la Educación Media Superior. Recuperado el 15 de febrero de 2017, de http://www.colomos.ceti.mx/docentes/DIFUSION%20REFORMA%20INTEGRAL/Presentacion_Siguele_caminemos_juntos.pdf
- SEP (2011b). Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de educación media superior. Sistema de Alerta Temprana. Lineamientos de Operación. México: autor. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/accionesprogramas/siguele/Lineamientos_Operacion_SIAT.pdf
- SEP (2012a). *Sexto Informe de Labores 2011-2012*. México: autor. Recuperado el 9 de agosto de 2017, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2006_2012/6to_informe_labores.pdf
- SEP (2012b). *Reporte de la Encuesta Nacional sobre Deserción en la Educación Media Superior*. México: autor. Recuperado de <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/Reporte-EncuestaNacionalDesercionEMS.pdf>
- SEP (2013). *Primer Informe de Labores 2012-2013*. México: autor. Recuperado el 10 de agosto de 2017, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/1er_informe_de_labores.pdf
- SEP (2014a). Manual de organización de la oficina de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/manual_organizacion_oficina_sems
- SEP (2014b). Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. Recuperado el 23 de octubre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- SEP (2014c) *Segundo Informe de Labores*. México: autor. Recuperado el 29 de octubre de 2017, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/2do_informe_de_labores.pdf
- SEP (2014d). Foros de Consulta para la Revisión del Modelo Educativo. Documento Base, Educación Media Superior. Recuperado el 15 de octubre de 2017, de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/foros-de-consulta-para-la-revision-del-modelo-educativo>
- SEP (2015a). *Uso y organización del tiempo en el aula de educación media superior*. México: autor. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2016/01/uso_organiza_tiempo_aula_ems.pdf
- SEP (2015b). *Tercer Informe de Labores 2014-2015*. México: autor. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de <http://planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx>

- SEP (2016a). Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. México: autor. Recuperado el 18 de enero de 2017, de http://formaciondocenteydirectiva.sems.gob.mx/portal2/Fomacion_continua_ver_cortaf.pdf
- SEP (2016b). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: autor.
- SEP (2016c). *Consulta sobre el modelo educativo 2016*. México: PIPE-CIDE. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de https://framework-gb.cdn.gob.mx/happenings/modelo-educativo-sep/05_Informe_ME2016.pdf
- SEP (2016d). *Cuarto Informe de Labores 2015-2016*. México: autor. Recuperado el 19 de octubre de 2017, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/4to_informe_de_labores.pdf
- SEP (2016e). *Programa @prende 2.0. Programa de Inclusión Digital 2016-2017*. México: autor. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA__PRENDE_2.0.pdf
- SEP (2016f). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: autor.
- SEP (2016g). *La formación continua docente en la educación media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*. México: autor. Recuperado el 18 de enero de 2017, de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf
- SEP (2017a). LVII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Capítulo Educación Media Superior. Recuperado el 17 de octubre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/lvii-reunion-conaedu-ems
- SEP (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: autor. Recuperado de https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP (2017c). *Quinto Informe de Labores 2016-2017*. México: autor. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/5to_informe_de_labores.pdf
- SEP (2017d). Reporte de indicadores educativos. Recuperado el 6 de noviembre de 2017, de http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html
- SEP (2017e). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. México: autor. Recuperado el 22 de octubre de 2017, de https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacio_n_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf
- SEP (2017f). Acuerdo Secretarial 286. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_17_acuerdo_286.pdf
- SEP (2017g). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: autor.
- SEP (s. f.a). Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de Educación Media Superior. Recuperado el 10 de octubre de 2017, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXjYnRhM3R1dG9yaWFzGd40jM1NDc3NmRmZm-QxMjM2OTg>
- SEP (s. f.b). Movimiento contra el Abandono Escolar. Recuperado el 19 de octubre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/7/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf
- SEP (s.f.c). Programa Construye T 2014-2018. Recuperado el 4 de diciembre de 2017, de <http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>

- SEP e INSP. Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional de Salud Pública (2015). Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Recuperado el 8 de mayo de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf
- SEP y COPEEMS. Secretaría de Educación Pública y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: autores. Recuperado el 9 de noviembre de 2017, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Sergio, B. G. (2015). Educación Media Superior. En Ramírez Raymundo, R. *Desafíos de la educación media superior* (pp. 15-61). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Sergio, G. (2015). Capítulo 1. Educación media superior: oferta actual y desafíos para la universalización de su cobertura. En Ramírez, Rodolfo (Coord.) *Desafíos de la educación media superior*. Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.
- SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2017). Cuenta Pública 2016. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos
- SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2013, marzo). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? *Dato Destacado*, (28). Recuperado el 31 de agosto de 2017, de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf
- Sobrados, M. (2016). El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. *Opción*, 32(10), pp. 773-788.
- Subdirección de Educación y Cultura y Dirección General de Políticas Locales de la Federación Española de Municipios y Provincias (2015). Plan municipal de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar de Cartagena. En *I Catálogo de buenas prácticas municipales en la prevención del abandono escolar y la prevención y atención del acoso escolar* (pp. 42-49). Madrid: autores. Recuperado el 21 de julio de 2016, de <http://www.ibi.es/eniusimg/enius232/files/Abandono%20y%20Acoso%20on-line.pdf>
- Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Sucre, F. (2016, diciembre). Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. *Inter-American Dialogue*.
- Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, A., y Giorguli, S. *Los grandes problemas de México* (vol. VII: *Educación*). México: El Colegio de México.
- Székely, M. (2015). Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior. Documento interno. México: INEE.
- Tapia, G. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior en México en la perspectiva del derecho a la educación: falacias de la política educativa y nuevas desigualdades. *Entretextos*, 8(22). Recuperado de <http://entretextos.leon.uia.mx/num/22/PDF/ENT22-5.pdf>
- Tapia, S. (2012). Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En Weiss, E. *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62). México: ANUIES.
- Torres L. (2017). La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida. Entrevista a Rodolfo Tuirán. En *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, año 3 (7), pp. 12-15.
- UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (2013). Programa Institucional de Tutorías. Recuperado el 10 de agosto de 2017, de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PIT.pdf>

- UNAM (2016). Evaluación de la política contra la interrupción escolar en la educación media superior. Informe final. Documento interno. México: INEE.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: autor. Recuperado el 9 de septiembre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001608/160881s.pdf>
- UNESCO (2010). *Políticas Públicas de la Juventud en América Latina*. Santiago de Chile/Bra-silia: autor. Recuperado en septiembre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0018/001880/188003s.pdf>
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: autor. Recuperado en enero de 2017, de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-at-las-2012-spa.pdf>
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: autor. Recuperado el 23 de junio de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- UNESCO (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. París: autor. Recuperado en 1 de febrero de 2017 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIME-DIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>
- UNESCO (s. f.). Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. Recuperado el 30 de noviembre de 2016, de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/1140_32s.pdf#page=61
- UNESCO y OEI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Orga-nización de Estados Iberoamericanos (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006a). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: autor. Recuperado el 24 de octubre de 2017, de <http://www.un.org/es/events/chil-drenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF (2006b). *Educación y participación adolescente. Palabras y juegos*. Montevideo: autor. Recu-perado el 23 de abril de 2017, de https://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_Herramientas_GUIA_2.pdf
- UNICEF (2010). *Del discurso a la acción: construyendo ciudadanía en México a través del desarrollo positivo adolescente*. México: autor.
- VALORA (2016a). Análisis de entrevistas a autoridades de subsistemas de educación media superior en los estados con relación a las estrategias contra el abandono escolar. Documento interno. México: autor.
- VALORA (2016b). Las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior en México: diseño, operación y resultados de la estrategia “Yo no abandono”, desde la mirada de los actores escolares y las autoridades educativas. Documento interno. México: autor.
- Van Veen, D. *et al.* (1997). Los modelos de tutoría: Un escenario necesario para la formación del pro-fesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (28). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117935>.
- Vidales, S. (2009). El Fracaso Escolar. En *La Educación Media Superior. El Caso del Bachillerato de una Universidad Mexicana*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educa-ción*. Volumen 7, Número 4. Recuperado el 4 de diciembre de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094017.pdf>

- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A., y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Villant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. En *Revista Docencia*, Trabajo colaborativo. Base para el Desarrollo Profesional Docente, 60(XX). Recuperado el 30 de agosto de 2017, de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/Docencia-n60.-Completo.pdf>
- Weiss, E. (Coordinador) (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf.
- Weiss, E. (2012b). La educación media en México ante el reto de su universalización. Departamento de Investigaciones Educativas de México. *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 6, núm. 6, 4° Época, pp. 1-22. Recuperado de http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a03/pdf_93.
- Weiss, E. (2012c). Introducción. En Weiss, E., *Jóvenes y bachillerato*, (pp. 7-32) colección Biblioteca de la Educación Superior, Ciudad de México: ANUIES.
- Weiss, E. (2014a). El abandono escolar en la educación media superior. Informe final para la Dirección General de Investigación Estratégica. México, Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República. Recuperado en noviembre de 2017, de https://www.academia.edu/10035157/EI_Abandono_Escolar_en_la_Educaci%C3%B3n_Media_Superior_M%C3%A9xico
- Weiss, E. (2014b, 28 de febrero). La educación media superior ante el reto de la obligatoriedad, Jornadas de Debate ¿Funcionará la Reforma Educativa? México: COMIE. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de https://www.academia.edu/7264767/La_educaci%C3%B3n_media_superior_ante_el_reto_de_la_obligatoriedad.
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la Educación Media Superior. En Ramírez, R. *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-160). México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del modelo del Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. México: INEE
- World Bank (2009). *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington: The World Bank. Recuperado en septiembre de 2017, de http://siteresources.worldbank.org/INTCCT/Resources/5757608-1234228266004/127-164_PRR-CCT_ch05.pdf
- Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, XXXIV. Recuperado el 26 de enero de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea7.pdf>

Siglas, acrónimos y abreviaturas

AEP	Abandono Escolar Prematuro
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CDN	Convención de los Derechos del Niño
CECYTE	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CEPPEMS	Comités Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior
CHIP	Childhood Poverty Research and Policy Centre
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CLEAR	Centro para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados
COBACH	Colegio de Bachilleres
COLBACH	Colegio de Bachilleres, Ciudad de México
COLMEX	El Colegio de México
CONAEDU	Consejo Nacional de Autoridades Educativas
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C.
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DGIAI-INEE	Dirección General de Integración y Análisis de Información del INEE
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
EASE	Estrategias de Acompañamiento y Servicios Educativos S. de R. L.
EMS	Educación Media Superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENDEMS	Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior
ENEIVEMS	Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
ENPEA	Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo en Adolescentes
EVOE-EMS	Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior
FEMP	Federación Española de Municipios y Provincias
GUIA	Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono
HLI	Hablantes de Lengua Indígena
HSE	Habilidades Socioemocionales

IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IMJUVE	Instituto Mexicano de la Juventud
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
INSP	Instituto Nacional de Salud Pública
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
LGE	Ley General de Educación
LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MCC	Marco Curricular Común
MECE	Módulo de Educación, Capacitación y Empleo
MEPEO	Modelo Educativo para la Educación Obligatoria
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MMFD	Modelo Mexicano de Formación Dual
NME	Nuevo Modelo Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODE	Organismo Descentralizado Estatal
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PEEME	Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa
PIPE CIDE	Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
PISA	Programme for International Student Assessment (en español, Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes)
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PNB	Programa Nacional de Becas
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROBEMS	Programa de Becas de Educación Media Superior
PROEME	Proyectos Estatales de Mejora Educativa
PROSPERA	Programa de Inclusión Social
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SAETA	Sistema Auto-planeado de Educación Tecnológica Agropecuaria
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEMMAR	Sistema de Educación Mixta del Mar
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIAT	Sistema de Alerta Temprana
SINEMS	Sistema Nacional de Educación Media Superior
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SMS	Servicios de Mensajes Cortos
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato

SPD	Servicio Profesional Docente
SS	Secretaría de Salud
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UE	Unión Europea
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Agradecimientos

En el proceso de construcción de estas directrices, el INEE agradece las aportaciones de los integrantes del Consejo Social Consultivo de Evaluación de la Educación, del Consejo Técnico de Normatividad y Directrices para la Mejora Educativa, del Consejo Técnico de Políticas y Programas Educativos, y del Comité Asesor de Educación Media Superior de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE.

Se agradece también a las autoridades educativas del ámbito federal y local que participaron en los distintos espacios de interlocución, así como a las Direcciones Generales para la Integración y Análisis de Información, de la Evaluación de la Oferta Educativa, de Evaluación de Resultados Educativos, y a la Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos del INEE.

Directorio

Junta de Gobierno

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
Consejero Presidente

TERESA BRACHO GONZÁLEZ
Consejera

GILBERTO GUEVARA NIEBLA
Consejero

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE
Consejera

MARGARITA ZORRILLA FIERRO
Consejera

Unidades administrativas

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ
Unidad de Normatividad y Política Educativa

JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

MARÍA DEL CARMEN REYES GUERRERO
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES
Unidad de Administración

LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ
Órgano Interno de Control

JOSÉ ROBERTO CUBAS CARLÍN
Coordinación de Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

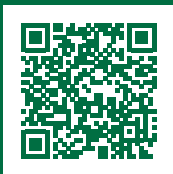
**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
José Luis Gutiérrez Espíndola

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez



DIRECTRICES PARA MEJORAR LA PERMANENCIA ESCOLAR
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Se terminó de imprimir en diciembre de 2017
en los talleres de Atril, excelencia editorial y digital.
Av. Real de los Reyes 2017, casa 11, Col. Los Reyes, Del. Coyoacán,
Ciudad de México, C. P. 04330. En su formación se empleó
la familia tipográfica Trade Gothic Lt Std.
Esta edición consta de 300 ejemplares.



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal