

Desafiliación escolar VS Permanencia:

Evaluación formativa de las políticas para extender las trayectorias educativas y de aprendizaje en la educación media superior de Guanajuato

Informe **preliminar** de la Evaluación Diagnóstica de la Política de Educación Media Superior que realizó la Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad de la Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey, en colaboración con el Gobierno del estado de Guanajuato, a través del Instituto de Planeación, Estadística y Geografía del estado de Guanajuato, y la Secretaría de Educación del estado.

Índice

INTRODUCCIÓN	4
PLAN DE TRABAJO PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN	8
MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO	9
“ABANDONO” ESCOLAR COMO LIMITANTE DEL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN .. 9	
Y ENTONCES ¿CUÁL ES LA DIFERENCIA ENTRE ABANDONO Y DESAFILIACIÓN ESCOLAR?.....	12
LA DESAFILIACIÓN Y EL EVENTUAL “ABANDONO” ESCOLAR: FACTORES, SITUACIONES O	
CONDUCTAS ASOCIADAS	14
¿CÓMO MEDIR EL ABANDONO Y CARACTERIZAR LA DESAFILIACIÓN ESCOLAR?	21
ANTECEDENTES Y CONTEXTO ACTUAL DEL ABANDONO EN LA EMS	30
EL “ABANDONO” ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR NACIONAL Y EN LAS ENTIDADES	
FEDERATIVAS	33
UN ANÁLISIS DEL EFECTO DE DISTINTOS SERVICIOS DE EMS EN GUANAJUATO	36
LA INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LOS PLANTELES DE EMS EN GUANAJUATO	39
FACTORES PARA EXPLICAR Y PREVENIR LA INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS	43
ANÁLISIS DE LOS FENÓMENOS DE ABANDONO, DESAFILIACIÓN Y SUS FACTORES	
ASOCIADOS	48
COHORTES PARA CONSTRUIR UN INDICADOR DE RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR.....	50
DIFERENCIAS EN EL ABANDONO ESCOLAR ENTRE PRIMERO Y SEGUNDO GRADO DE EMS	67
PROPUESTA PARA CONSTRUIR UN INDICADOR DE DESAFILIACIÓN ESCOLAR.....	74
PARA ORIENTAR LAS RECOMENDACIONES.....	84

<u>ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE LAS FIGURAS EDUCATIVAS ANTE EL ABANDONO Y LA DESAFILIACIÓN ESCOLAR.....</u>	85
<i>PERSPECTIVA DE DIRECTORAS Y DIRECTORES EMS</i>	86
<i>PERSPECTIVA DE DOCENTES EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....</i>	101
<i>PERSPECTIVA DE DOCENTES DE SECUNDARIA.....</i>	114
<i>ENTREVISTAS GRUPALES A LÍDERES DE PERMANENCIA.....</i>	125
<i>SÍNTESIS DE HALLAZGOS DE LA APROXIMACIÓN CUALITATIVA</i>	130
<u>PROPUESTA DE ATENCIÓN AL ABANDONO Y DESAFILIACIÓN ESCOLAR.....</u>	132
<i>CLASIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE PERMANENCIA EN LA EMS GUANAJUATO</i>	133
<i>OTRAS RECOMENDACIONES.....</i>	147
<i>SÍNTESIS DE FORTALEZAS, OPORTUNIDADES, DEBILIDADES Y AMENAZAS.....</i>	150
<u>CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES</u>	150
<u>REFERENCIAS</u>	151



Glosario

Abandono: *Retiro temporal o permanente de un programa de educación o capacitación antes de su finalización. Se utiliza como sinónimo de “deserción”.*

Desafiliación escolar: *Falta de "enganchamiento" con los estudios, que llevan a mantenerse inscrito o inscrita en la escuela, aunque se presenten conductas como ausentismo o comportamientos de riesgo que pueden o no derivar en "abandono" o “deserción”. Se utiliza como sinónimo de “desenganchamiento”.*

Deserción: *Corte en la continuidad de las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se utiliza como sinónimo de “abandono”.*

Desenganchamiento escolar: *Concepto multidimensional que implica encontrarse inscrito o inscrita en la escuela, aunque se presenten conductas de ausentismo, comportamientos de riesgo o una baja conexión escolar. Se utiliza como sinónimo de “desafiliación”.*

Evaluación formativa: *Proceso continuo y estructurado de recolección y análisis de evidencias con el objetivo de identificar áreas de oportunidad y proporcionar retroalimentación. Busca que los actores involucrados realicen procesos de reflexión constantes que les permitan actuar de manera oportuna para mejorar los resultados de la política.*

Permanencia: *Capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de las y los estudiantes en las aulas garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes.*

Introducción

La educación es emancipadora y uno de los instrumentos más potentes que permite a niñas, niños, adolescentes y jóvenes desarrollarse plenamente como personas, romper ciclos de pobreza y participar plenamente en la sociedad.¹ En tal sentido, es muy importante que las personas mexicanas completen sus trayectorias educativas y que, en ese recorrido por la educación formal e informal, logren aprendizajes de calidad.

En México, el Estado establece como derecho a la educación obligatoria en los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria y medio superior (CPEUM, Art. 30),² y debe ofrecer a todas las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno del Sistema Educativo Nacional (LGE, Art. 50).³

Para valorar el cumplimiento de este derecho de las personas y la obligación del Estado como garante, se suele monitorear las trayectorias educativas con diversos indicadores que apuntan, casi siempre, al acceso a la educación. Uno de estos es el “abandono” o la “deserción escolar” que se entiende como cualquier evento que provoque un corte en la continuidad de las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.⁴

La evidencia indica que la deserción escolar en México empieza a aumentar en la educación secundaria y se agudiza en la media superior, tal y como lo muestra la Tabla 1 con los datos de transición de estudiantes entre niveles educativos.

Tabla 1. *Transición de estudiantes Guanajuato y Nacional, de primaria a la universidad*

Entidad federativa	Ingresan a 1ero de primaria (2010-2011)	Ingresan a 6to de primaria (2015-2016)	Ingresan a 1ero de secundaria (2016-2017)	Ingresan a 3ero de secundaria (2018-2019)	Ingresan a 1ero de EMS (2019-2020)	Ingresan a último año de EMS (2021-2022)	Ingresan a educación superior (2022-2023)
GUANAJUATO	100	99	94	83	81	48	32
NACIONAL	100	99	95	86	84	52	39

Elaboración propia con datos del Formato 911 para matrícula escolarizada, de 2010 a 2022.

Estos datos confirman el diagnóstico del Instituto de Planeación, Estadística y Geografía de Guanajuato, IPLANEG, que señala una tendencia decreciente en la cobertura general en el estado, con una pérdida de estudiantes mayor a la nacional en la transición de secundaria a bachillerato, y hacia educación superior. Además, los datos que se han recabado en la evaluación estatal de aprendizajes denominada “Recopilación de Información para la Mejora de los Aprendizajes”, RIMA

¹ En UNESCO (2022). El derecho a la educación, en <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>

² En Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/919131/1-CONSTITUCION_Politica_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos.pdf

³ En Ley General de Educación, LGE https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf

⁴ En IIEC (2024). Recuperación de aprendizajes y trayectorias desde la primera infancia y hasta la universidad, en <https://aprenderparejo.mx/informes/trayectorias>

Educación Media Superior, sugieren una pérdida más pronunciada de estudiantes hombres que de mujeres entre 2022 y 2023.

La interrupción de las trayectorias educativas puede deberse a muchos factores, y una fracción de los estudios al respecto se han centrado en la decisión de las personas de “desertar” o “abandonar” la escuela. Sin embargo, existen otros elementos que salen del control de las personas y que pueden llevar a forzar esa decisión, por ejemplo, los estereotipos de género que empujan a más hombres a salir de la escuela para trabajar, o a más mujeres a destinar menos tiempo a la escuela para dedicarse a tareas de cuidado.⁵ Según la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021, ENAPE, entre la población de 12 a 22 años, las razones principales para dejar de estudiar son la falta de interés o aptitud para la escuela (no quiso o no le gustó), seguido por la falta de dinero o recursos.⁶ A esto se suman factores como bajas calificaciones, repetición de cursos, inasistencia por necesidad de trabajar, bajo rendimiento, falta de información o condiciones materiales para migrar a otras modalidades de educación, tensa relación con docentes y con compañeros, y situaciones de violencia, dentro o fuera de la escuela (IEEC, 2024).⁷

Por ello, para organizar la evaluación formativa de política que aquí se desarrolla se analizan tanto el fenómeno de abandono como el de “desafiliación escolar” o “desescolarización”, la cual es resultado de un largo proceso por el que sistema educativo y otras condiciones sociales van impulsando a dejar la escuela a las personas que ingresaron a la educación formal. Estos procesos o factores que pueden ser académicos o no académicos, y ligados a la persona o a círculos sociales más amplios (como la familia, la comunidad, el municipio), pueden ser identificados para generar sistemas de atención y alerta temprana que apoyen de manera oportuna la permanencia de las y los estudiantes. En tal sentido, la evaluación que se propone es “formativa”, puesto que ofrece evidencia para valorar las fortalezas y áreas de oportunidad de los esfuerzos hechos en Guanajuato y proponer mejoras.

Además, la evaluación formativa que solicitó el IPLANEG se dirige a la implementación de la política educativa. Este rasgo permite proporcionar retroalimentación a las autoridades responsables, directivos escolares, docentes y otros actores involucrados. La información obtenida se utiliza para identificar problemas y aumentar la efectividad y pertinencia de las estrategias en marcha.

A diferencia de la evaluación sumativa, que se enfoca en los resultados finales, la evaluación formativa se centra en los elementos claves de implementación de la política para ayudar a que se ajusten las actividades. Esto conlleva analizar, con diferentes enfoques y metodologías, cómo se desarrollan los fenómenos que se desean prevenir o atender y explicar las razones por las que algunas acciones pueden estar funcionando, y otros factores que pueden ayudar a mejorar los resultados.

⁵ Datos de encuesta asociada a la prueba RIMA EMS 2023 que administra la Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad del Tecnológico de Monterrey con la coordinación de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

⁶ En <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>

⁷ Véase la agenda de políticas de la IEEC en esta materia en <https://aprenderparejo.mx/informes/trayectorias>

En el caso específico de este estudio, a través de la evaluación formativa se buscan identificar factores existentes y emergentes que inciden a) en el riesgo de dejar los estudios, es decir, “desertar” o “abandonar”; o b) en la posibilidad de “desengancharse” de la vida escolar y los aprendizajes, aunque se continúe asistiendo a la escuela.

Para atender estos problemas, desde el Gobierno Federal se impulsa la Estrategia Nacional de Trayectorias Educativas Completas y de Excelencia (ENTE), incluyendo un sistema de alerta temprana para detectar estudiantes en riesgo en la educación básica. Sin embargo, la ENTE no ha trascendido ya que no está anclada a programas o un presupuesto en particular que asegure su implementación. Aun así, la Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, indica que el 75.2% de las y los maestros usa algún sistema de alerta temprana y el 73.9% lo considera como algo útil.⁸ En algunos centros se hacen reportes de asistencia y salud, se establece comunicación por WhatsApp con familiares, o se hacen visitas a hogares para dar seguimiento a quienes ya dejaron o están en riesgo de dejar la escuela.

En la educación media superior hay iniciativas organizadas a nivel regional, mediante grupos de funcionarias y funcionarios de las Subsecretarías estatales, orientados a impulsar acciones en planteles identificados con alto riesgo de que estudiantes interrumpen sus estudios. Algunas de estas acciones establecidas en el Movimiento “No Abandono” se expandieron durante el sexenio 2012-2018 e incluían:

1. Dar seguimiento a estudiantes con riesgo de abandono a partir del análisis de datos provenientes de control escolar de cada plantel.
2. Apoyar la integración de estudiantes de nuevo ingreso a su nuevo entorno escolar.
3. Fomentar la regularización de educandos de nuevo ingreso, a través de tutorías.
4. Fortalecer la comunicación con las familias para involucrarles en la trayectoria escolar de sus hijas e hijos.

En Guanajuato, la identificación de planteles que requieren este tipo de apoyos se realiza mediante los resultados estadísticos del sistema educativo (formato 911), y para planificar intervenciones se aprovechan materiales que se generaron como parte de una política federal (“Yo no abandono”) y otros que son resultado del diálogo con las comunidades. En el ámbito nacional, la estrategia principal para reducir la deserción escolar ha sido la entrega de becas Benito Juárez, pretendiendo atender las causas económicas por las que se “abandonan” los estudios, pero dejando de lado otras alertas que pueden considerarse para identificar estudiantes “desafiliados” y planteles con mayor riesgo.

⁸ En SEP (2022). Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARIA-DE-EDUCACION-BASICA_CORR_A.pdf

En este escenario, vale la pena analizar a detalle los sistemas de alerta que generan las dependencias educativas de los gobiernos estatales, las modalidades o los subsistemas de bachillerato, e incluso las escuelas. Este tipo de herramientas se intentaron establecer a nivel nacional hacia principios de la década pasada, mediante el reconocimiento de diversos factores de riesgo para que las y los estudiantes dejaran sus estudios, pero centralizó la información, lo que tuvo dos consecuencias: a) a nivel central no se contó con la capacidad para analizar y ofrecer respuestas oportunas ante las múltiples situaciones que se presentaban; y b) en las comunidades escolares se adoptó como una tarea más de control escolar y no como un instrumento de toma de decisión local.

Por su parte, Guanajuato ha desarrollado sistemas de alerta robustos y uniformes a nivel primaria y secundaria, que se fortalecieron a partir de los esfuerzos del Pacto Social por la Educación.⁹ Aún antes del establecimiento del Pacto, ya se habían realizado otros esfuerzos sistemáticos por analizar el fenómeno de “abandono” escolar,¹⁰ e incluso el estado cuenta con direcciones y áreas completas que, desde la Secretaría de Educación y acompañadas por especialistas en investigación, dan seguimiento a la cobertura y permanencia de las y los estudiantes.

Otro elemento propio de Guanajuato que se busca incluir en esta evaluación de política es el programa “Permanece en tu Prepa”, y otra serie de esfuerzos relacionados como:

- CONCUEMS, cuyo acrónimo refiere al ejercicio de Concreción Curricular de la Educación Media Superior que se realizó de manera colegiada con los equipos docentes de los diversos subsistemas de bachillerato para contar con una selección de los aprendizajes indispensables de cada grado y acotar las acciones remediales en todos los planteles del estado.
- Aprendizajes para Todos, que consiste en un programa de tutorías entre pares que apoya a estudiantes con bajos resultados académicos en Comunicación y Matemáticas.
- Las evaluaciones de aprendizajes (RIMA, o el Examen Único de ingreso a Media Superior, EXUMS) cuyos resultados individuales pueden recuperarse para estudiar su impacto en la permanencia y la “desafiliación” escolar, término que se preferirá durante la investigación.

Los esfuerzos de monitoreo y evaluación de estudiantes que ha desplegado la Secretaría de Educación requieren un análisis minucioso para reconocer sus aciertos y áreas de oportunidad. Destaca también el carácter integral de las iniciativas de seguimiento y diagnóstico, ya que, aunque las dirige dicha Secretaría, incluyen la participación de otras dependencias como Salud y Seguridad, sin las cuales no podrían completarse los esfuerzos educativos. Esto es positivo y atiende una de las mejores prácticas señaladas en la literatura especializada internacional sobre prevención de la desafiliación escolar y la

⁹ En Pacto Social por la Educación <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/PactoRegresa/SitePages/Inicio.aspx>

¹⁰ Ver IIEEC-EDUCAFIN (2019). Investigación diagnóstica sobre el abandono escolar en educación básica con énfasis en secundaria en el estado de Guanajuato, en [https://juventudesgto.guanajuato.gob.mx/files/Diagnostico de Abandono escolar en Educacion Basica.pdf](https://juventudesgto.guanajuato.gob.mx/files/Diagnostico_de_Abandono_escolar_en_Educacion_Basica.pdf)

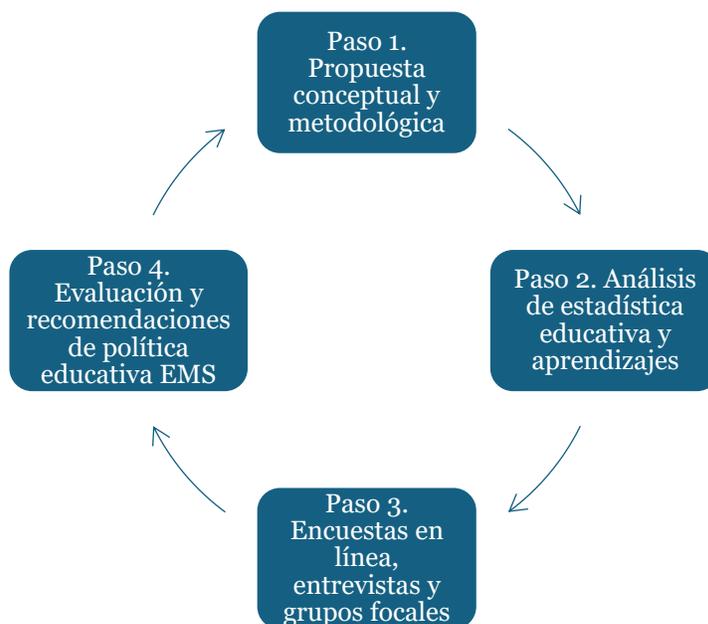
atención de otras condiciones contextuales o institucionales que incrementan el riesgo de que las y los jóvenes “abandonen” sus estudios.¹¹

Plan de trabajo para realizar la evaluación

La Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad (IEEC) de la Escuela de Gobierno y Transformación Pública conjunta un grupo de investigadoras e investigadores del Tecnológico de Monterrey, con perfiles académicos y experiencia profesional diversa, que colaboran para fundamentar y apoyar a instituciones públicas y privadas en la implementación de políticas públicas basadas en evidencia. La misión es impulsar una transformación de la política educativa para que todas y todos alcancen aprendizajes de calidad, sin importar sus condiciones socioeconómicas, culturales o regionales.

Para cumplir con esta misión y contribuir a la creación de valor público y social en México, la IEEC trabaja desde una perspectiva multidisciplinar y de innovación que, para este proyecto, incluye labores de investigación de campo y gabinete para conocer las características de los problemas de abandono y de desafiliación escolar en los bachilleratos del estado, valorar las políticas que se han puesto en marcha y contribuir con recomendaciones de mejora.

En el siguiente esquema se presentan los pasos en que se organizó la evaluación:



Algunos de los insumos que se utilizaron y que facilitaron las autoridades del IPLANEG, y la Secretaría de Educación del estado fueron:

¹¹ Más adelante se retoman las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9c9e15f4-cd3c-40bo-9074-add37314183a/content>

- Estudio antecedente de abandono en Secundaria realizado por la IEEC y el Instituto de Financiamiento e Información para la Educación (EDUCAFIN)
- Estadística educativa y datos de contexto de las y los estudiantes de secundaria y educación Media Superior
- Bases de resultados de Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes)
- Bases de resultados de la prueba RIMA (Recopilación de Información para la Mejora de los Aprendizajes) para secundaria y educación media superior
- Bases de resultados del Examen Único de Ingreso a Media Superior (EXUMS)
- Base de datos de estudiantes “abandonantes” en ciclos escolares 2022 a 2024
- Catálogo de acciones y estrategias del programa “Permanece en tu prepa” que se realizan en cada región

En todo momento se consideraron las diferentes perspectivas de las dependencias y requerimientos de información del IPLANEG para ajustar y complementar los entregables, y para identificar de manera colaborativa las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la política que se encuentra en marcha en el estado para combatir el abandono y la desafiliación escolar.

La progresiva integración de la información permitió realizar la evaluación de las políticas activas en la Educación Media Superior de Guanajuato, de acuerdo con el formato de difusión de evaluación de la política de la CONAC,¹² y plantear recomendaciones para extender las trayectorias educativas de las y los estudiantes de secundaria al bachillerato.

Marco conceptual y metodológico

“Abandono” escolar como limitante del cumplimiento del derecho a la educación

En febrero de 2012 se estableció en México que la “educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”.¹³ Esta decisión agregó un nuevo tipo educativo (el medio superior) como parte del derecho a recibir educación que tienen todas las personas mexicanas. Así, nuestra Constitución Política resalta el valor de la educación, y una de las dimensiones fundamentales de este mandato es que todas y todos los niños y jóvenes tengan la oportunidad de estudiar y de permanecer en las escuelas.

El marco legal federal también señala, entre otros, dos preceptos relevantes: i) que el “Estado - incluyendo la Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior”; y que ii) los “planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje” (Art. 3º

¹² Incluye análisis de fortalezas, debilidades, debilidades y amenazas, y serie de recomendaciones.

¹³ Véase DOF, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0

CPEUM). Así, se delinea un proceso que señala de manera implícita las fases que se deben suceder en una trayectoria educativa: ingreso a las escuelas y avance entre tipos y niveles educativos¹⁴.

La Ley General de Educación de 2019 precisa por primera vez cómo debe ser esa trayectoria, indicando que la “edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de tres años, y para nivel primaria seis años (LGE, Art. 42). Esta determinación permite definir “edades típicas” para cursar los niveles educativos. Si el ingreso a primaria es a los 6 años, el ingreso a la secundaria si se sigue una trayectoria continua y sin interrupciones será a los 12 años, y para la educación media superior a los 15 años.

Se busca que todas las niñas y niños ingresen al sistema escolar, por lo menos, a los 3 años (preescolar)¹⁵ y progresen entre grados escolares hasta concluir la educación media superior. Esto supone la oportunidad de entrada al sistema, la oportunidad de progresión en el sistema, y por supuesto, la de permanencia. Lo opuesto a esa progresión y continuidad se ha estudiado tradicionalmente como “abandono” o “deserción escolar”.

Este trabajo se enfoca, por un lado, en el análisis del fenómeno de “dejar de participar en el sistema educativo”, antes de concluir con la educación media superior, donde este hecho afecta a una mayor proporción de personas.

Sin embargo, hay que discutir un poco más sobre todas las determinantes de este fenómeno. Ya se indicó que la trayectoria educativa inicia con el ingreso al sistema escolar. A partir de ahí, se propone una progresión entre grados escolares que tienen una duración referida a ciclos escolares y que contienen contenidos educativos específicos (lo que constituye el currículo).

El rompimiento de esa trayectoria se puede dar de dos formas:

- i) no se continúa en el sistema dentro de un nivel escolar;
- ii) no se continúa al siguiente nivel escolar una vez concluido uno de ellos.

A esto último se le denomina falta de transición (no se transita de primaria a secundaria, o de secundaria a media superior). Por su parte, al primer rompimiento se le nombrado “abandono” o “deserción” (Suárez, 2018).

Al principio del milenio, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señaló que uno de los grandes desafíos para los países de América Latina para avanzar en el logro de los

¹⁴ En el marco normativo se reconocen tres tipos educativos: educación básica, media superior y superior. En la básica hay tres niveles: preescolar, primaria y secundaria (Artículo 35, https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)

¹⁵ También se ha reconocido ya en el marco legal la obligación del estado de proveer de educación inicial a las y los niños desde su nacimiento y hasta que cumplen 3 años, aunque aún no existen los recursos humanos o las condiciones institucionales para lograrlo en las diferentes entidades federativas.

“Objetivos de Desarrollo del Milenio” era justamente evitar que las y los niños abandonen la escuela antes de terminar el ciclo básico y disminuir lo más posible la deserción (Espíndola y León, 2002)¹⁶.

Si bien los ODM fueron sustituidos en 2016 por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el objetivo 4 de esta agenda coincide en reiterar la importancia de asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita de aquí a 2030, bajo la convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos para garantizar el desarrollo sostenible. Los compromisos aceptados por más de 193 países también aspiran a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, con el fin de lograr acceso universal a educación superior de calidad.¹⁷

Cuatro aspectos invitan a la reflexión sobre la recurrencia de este fenómeno en las agendas nacionales e internacionales:

1. **Señala una falla en los servicios educativos.** Si la sociedad reconoce la importancia de asistir a la escuela, las y los estudiantes aprenden y concluyen sus cursos. Si, por el contrario, una parte de ellas y ellos no están siendo retenida por las escuelas, es señal de una falla en los servicios educativos. Y mientras mayor sea el número que no permanece estudiando, se reconoce una necesidad de más y mejores estrategias para “enganchar” a niñas, niños y jóvenes con la escuela.
2. **Señala un uso insuficiente de esfuerzos y recursos para que existan oportunidades de educación para la niñez y la juventud.** La inversión en el establecimiento de una escuela, en sus instalaciones y los recursos para docentes y directivos, no alcanza su objetivo si en poco tiempo varios o muchos de quienes asistían dejan de hacerlo. La solución no es cerrar instalaciones o cambiar docentes, pero debe reconocerse que se opera a un nivel por debajo de lo esperado por la sociedad, lo que reduce a su vez la confianza en las instituciones educativas como motores del cambio social.
3. **Señala una pérdida para las familias, las comunidades escolares y la sociedad.** Una familia invierte recursos en artículos y materiales para la participación escolar de las personas (transporte, libros, útiles escolares). Por su parte, directivos y docentes invierten tiempo visitando escuelas de un nivel educativo previo al de su plantel para informar e invitar a quienes están por egresar a que consideren seguir sus estudios. Cuando las y los jóvenes dejan sus estudios, estos esfuerzos se convierten en tiempo y recursos desaprovechados¹⁸.

¹⁶ La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm>

¹⁷ En <https://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods>

¹⁸ Desde la IEEC se ha calculado que, en un año, un hogar invierte de sus ingresos casi 7 mil pesos por estudiante en el sistema público de secundaria y 9 mil de media superior (estos montos representan por lo menos 20% respecto de la inversión de recursos públicos), en <https://aprenderparejo.mx/informes/gobernanza>

4. **Señala riesgos de menores oportunidades de participación social.** Las personas que no completan su trayectoria educativa no cuentan con las competencias necesarias para convivir armónicamente en sociedad, participar plenamente en su ciudadanía, o para incorporarse adecuadamente en el mundo laboral. Sus posibilidades de progreso son más restringidas y se suman a un grupo con desventajas que serán difíciles de superar.

Con este contexto, queda establecida la importancia de que los sistemas educativos planifiquen e implementen acciones, basadas en evidencia, para asegurar que las instituciones educativas cumplan con su obligación de garantizar una educación pertinente, accesible y evitar que las personas “abandonen” sus estudios. Además de la coordinación institucional y la organización escolar efectiva, otra de las principales estrategias tiene que ver con mantenerlas “enganchadas” e interesadas en los aprendizajes y experiencias que les ofrece la escuela.

Y entonces ¿cuál es la diferencia entre abandono y desafiliación escolar?

Deserción y abandono son conceptos recurrentes que se utilizan muchas veces de manera indistinta en el lenguaje escolar. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha propuesto definiciones de carácter más genérico para tratar de incorporar todas sus dimensiones, variables y causas:

“Se considera abandono cuando una persona interrumpe un programa de educación o capacitación”. “Retiro temporal o permanente de un programa de educación o capacitación antes de su finalización”.

En México, como en muchos países latinoamericanos, se usaba el término “deserción escolar”. En el Panorama Educativo de México 2006, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) reportaba la deserción escolar.¹⁹ En el reporte de 2016 prefiere el de “abandono escolar” y es en 2022 cuando empieza a referirse al truncamiento de las trayectorias como “desafiliación”²⁰.

En ese momento se amplió el significado para referir diferentes fenómenos relacionados con el “dejar de estudiar” o sentirse “desenganchado”, incluso si la persona sigue inscrita en la escuela. Otra razón para diferenciar los términos es que “abandono” o “deserción” parecen tener la connotación de renuncia a una obligación. En tal sentido, y si la educación es un derecho (y como mandato de obligatoriedad corresponde al Estado satisfacer la oportunidad de niños y jóvenes de asistir a las

¹⁹ Véase <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B104.pdf>

²⁰ Para 2016, véase <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>. En 2014, la investigación especializada ya incluía a jóvenes que estando “escolarizados” o habiendo terminado sus estudios, lo hacían sin interés y alcanzando escasos logros de conocimientos y habilidades, lo que equivale de hecho a dejar los estudios, véase <https://repositorio.unam.mx/contenidos/descolarizados-y-desafiliados-nuevas-problematicas-de-los-jovenes-de-educacion-media-superior-en-mexico-56440>).

escuelas), el acto de desertar tendría que hablar de una “renuncia” a la obligación del Estado, que no de la persona, incluso con las consecuencias que deriven de ese acto.



Acompañar el estudio del “abandono” con un análisis de las situaciones que provocan la “desafiliación” permite comprender que la suspensión de la trayectoria escolar es principalmente el resultado de diversos factores y desigualdades que, no en todos los casos son voluntad de la persona, pero aun así limitan o rompen la posibilidad de continuación de una trayectoria educativa normativa.

Intuitivamente, cuando se habla de desafiliación escolar, se piensa en una interrupción paulatina de la participación en la escuela, que las más de las veces evitará la continuación de un recorrido escolar normativo deseable. Entonces, ¿qué debe hacer el Estado para identificar esa “desafiliación” de manera oportuna y, al mismo tiempo, reducir el “abandono”? De forma concreta, lo deseable es que después del ingreso a la escuela, existan condiciones para que la niñez y las juventudes “avancen entre grados y niveles educativos continuamente, de modo que puedan completar su educación obligatoria en las edades planeadas” (INEE, 2019, p.46).

Al alejarse del estudio, dentro o fuera de la escuela, se corta la posibilidad de continuar desarrollando aprendizajes en el contexto formal. Esto es, porque asistir regularmente a la escuela y hacerlo de manera consciente y motivada para completar trayectorias educativas, es fundamental para alcanzar aprendizajes imprescindibles para la vida. Incluso la atención a la desafiliación es provechosa para atender la preponderancia que se ha dado en este siglo a la calidad o excelencia de la educación, misma que desde 2013 en el marco legislativo de México se refiere al “máximo logro de aprendizajes”.

En contraste, el abandono escolar, en conjunto con la desafiliación y el bajo logro educativo, son componentes que la UNESCO misma relaciona al “fracaso escolar” (INEE, 2018)²¹. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE, 2010), el fracaso escolar reducirá las oportunidades futuras de infantes y jóvenes, ya sea para cumplir con su proyecto de vida, sus perspectivas laborales, de ingreso, o sus actividades durante su retiro de la actividad profesional. De igual forma, implica un costo social muy alto, porque aumenta el rezago educativo, la criminalidad

²¹ “La repetición y el retraso escolar –fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar–, unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad” (Espíndola y León, 2002).

y el gasto en salud, limita la capacidad de producir, crecer e innovar, y de incrementar los índices de movilidad social.²²

El rezago educativo está vinculado a la desafiliación escolar, pero también al ingreso al sistema educativo y a la transición entre niveles educativos. Está estructurado por 4 componentes:

- a) individuos que tienen de 3 a 21 años y no cuentan con la educación obligatoria y no asisten a un centro de educación formal;
- b) nacidos a partir del año 1998 y no han terminado la educación obligatoria (media superior);
- c) nacidos entre 1982 y 1997 y no cuentan con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (secundaria completa);
- d) nacieron antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberlo cursado (primaria completa).

El rezago se incrementó en 2.8 millones de mexicanas y mexicanos entre 2016 y 2022, siendo las personas jóvenes quienes mayor proporción representan del rezago educativo, especialmente aquellas que deberían estar por concluir la educación media superior, que son quienes presentan la tasa más alta de inasistencia escolar (1 de cada 3 no asiste)²³.

En estos elementos se encuentra el punto de toque con el rezago escolar, aunque sus indicadores son distintos ya que el abandono implica dejar los estudios una vez que la persona se ha inscrito en la escuela, mientras que el rezago considera a quienes nunca ingresaron.

Durante muchos años, el interés en México se centraba en los indicadores de rezago porque la incidencia del abandono en educación básica era relativamente baja, en promedio. Pero cuando empieza a discutirse y concretarse la “obligatoriedad” de la educación media superior, se concibe a este fenómeno y al de desafiliación escolar como asuntos que ameritan mayor atención, en tanto se está incumpliendo con una disposición legal de lograr más y mejores aprendizajes y forjar un mejor futuro cada vez que alguien deja sus estudios²⁴.

La desafiliación y el eventual “abandono” escolar: factores, situaciones o conductas asociadas

Evitar el fracaso escolar debe ser una de las misiones de un sistema educativo que genera aprendizajes de manera exitosa, en el que las y los estudiantes avanzan de acuerdo con un plan normado porque

²² Es por esto que, como parte de los componentes de medición de la pobreza en México se ha dado especial atención al rezago educativo que, algunas veces, se llega a considerar equivocadamente como sinónimo de abandono escolar.

²³ Ver agenda de políticas educativas de la IEEC en <https://aprenderparejo.mx/>

²⁴ El interés surge unos meses antes de la decisión legislativa de 2012 que hizo obligatorio el bachillerato, lo cual detonó la realización de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) 2011 y un seminario nacional de análisis de la temática a fines de ese año.

permanecen en la escuela. Además, se debe asegurar un estándar educativo mínimo para todas y todos los estudiantes, y lograr la inclusión de los grupos que más lo necesitan en búsqueda de la igualdad de oportunidades (justicia) (OCDE, 2010).

Esta preocupación abre nuevas reflexiones para intentar comprender la diversidad del fenómeno de desafiliación en el complejo arreglo de la educación media superior mexicana, así como para tener mejores evidencias y análisis de los factores que permiten caracterizar la desafiliación escolar, y deseablemente, evitar el “abandono” o la “deserción”.

En la década pasada se empezó a reconocer que el proceso no era exclusivo de nuestro país y que, también en los países latinoamericanos, solo el 60% del alumnado terminaba sus estudios de educación secundaria, aunque sea obligatoria en la mayoría de los países de la región. Las causas identificadas dejaron de ser concebidas como solo económicas, ya que había múltiples raíces con efectos en el tiempo y que se observaban en las y los jóvenes desempleados, la formalidad de sus ocupaciones o los ingresos (Suarez, 2018).

En dicho estudio se reconoció que el “desenganchamiento” y la posterior deserción escolar no son acontecimientos espontáneos, sino el resultado de un proceso complejo que en muchas ocasiones tiene sus orígenes en etapas tempranas de la trayectoria educativa y deriva en una decisión (no estrictamente voluntaria) en la que intervienen preferencias, expectativas y restricciones que enfrenta la juventud, por ejemplo, la falta de apoyos familiares, escolares y comunitarios. Por ello, para su definición se deben considerar su marcada complejidad, los factores y condiciones de índole individual, social, económica y cultural, así como los aspectos escolares.²⁵

Además, se empezó a comprender que la interrupción de los estudios no seguía siempre una misma ruta. Puede ocurrir de una forma “ordenada”: se anuncia formalmente a la escuela que una o un estudiante dejará de asistir a la escuela. Esto puede ser por cambio de domicilio de la familia (incluso emigración); por motivos de salud (enfermedad de la persona o un familiar); por la presencia de un embarazo; por necesidades familiares (exigencia de apoyo en casa) o por razones asociadas a la escuela (frustración académica, percepción de inseguridad o acoso, entre otros).

En contraste, muchos casos suceden de manera menos “ordenada”, aunque esto no signifique que se trata de un evento inesperado. Las herramientas tecnológicas pueden aprovecharse para analizar datos e identificar señales de riesgo, por un lado, para la desafiliación durante la vida escolar de las y los jóvenes, y por otro, para la deserción. La iniciativa de “Yo No Abandono” intentó así, construir para México un marco de análisis e intervención multidisciplinario.²⁶ Nuevos análisis han buscado

²⁵ “Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente” (Sepúlveda, Escudero et al, 2009, citados por Román, 2013).

²⁶ Ver https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono

detectar factores más allá de los económicos o físicos que se asocian al abandono y la deserción.²⁷ La idea subyacente es que ésta es un fenómeno multicausal.

En este estudio se retoma esta perspectiva y se pondera que existen diversas variables que se entrelazan y reducen o incrementan el riesgo de abandonar la escuela. Algunas de ellas son personales, otras tienen que ver con el contexto social y económico de las familias, y otras con variables escolares. En esta perspectiva, se supera la idea de “abandono” o “deserción” como una simple consecuencia lógica de la ‘selectividad’ hacia estudiantes con mayores logros académicos,²⁸ cuyo ‘mérito’ los lleva a poder continuar estudios en un nivel educativo aún más delimitado. Se reconoce que diferentes grupos de estudiantes necesitan diferentes fuentes de apoyo, por ejemplo:

1. La falta de recursos incide en que los hogares necesiten del apoyo de niños y jóvenes, ya sea trabajando por un ingreso y no asistiendo a la escuela, o colaborando en las tareas del hogar lo que facilitaba que otra persona pudiera trabajar por un ingreso. Esto implica una restricción del tiempo que puede destinarse a los estudios.
 - a. La estrategia más evidente para solucionar el problema se limita entonces a la distribución de becas o apoyos económicos, sin embargo, es necesario considerar otras acciones como la formación de habilidades en gestión del tiempo por parte de las y los estudiantes, o la necesaria revaloración social del papel de la educación.
2. Otro efecto atribuido a una condición económica frágil es la imposibilidad de cubrir gastos relacionados con transporte, uniformes, materiales escolares o libros o por no poder cubrir aportaciones que requieren los integrantes de una comunidad escolar²⁹.
 - a. Diferentes autores, como Marcela Román (2013), señalan que estas limitaciones no son directamente solucionables solamente por las becas escolares, sino que comparten la responsabilidad con agentes y espacios extraescolares, tales como los gobiernos y sus políticas sociales, el mercado, la comunidad, o la familia, para generar alternativas accesibles o dinámicas flexibles en la escuela.
3. Otra consideración tiene que ver con la disposición de espacios escolares. La infraestructura educativa por muchos años fue el principal elemento de atención educativa, desde la

²⁷ Véase <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/557864/Boletin-o8.pdf>

²⁸ El abandono escolar se percibía entonces como un problema atribuible, sobre todo, a causas ‘ancladas’ en la situación económica de los hogares. Frente a esta definición del problema, las escuelas no se sentían responsables del abandono escolar y en consecuencia, no hacían algo para evitarlo” (Tuirán y Hernández, 2015).

²⁹ Incluso en un modelo de educación gratuita, es frecuente que las comunidades escolares, posiblemente las asociaciones de familias acuerden aportaciones voluntarias para las escuelas, que muchas veces son fundamentales para su operación. De hecho, datos de la Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental (ENCIG) resalta que el tema de menor satisfacción de las personas con la educación pública obligatoria es la gratuidad de los servicios escolares.

primaria, para cumplir la aspiración nacional de ofrecer oportunidades de asistencia escolar a todas y todos los niños y jóvenes.

- a. De acuerdo con el nivel educativo, a veces el problema no es la ausencia de servicios educativos, sino que no están próximos a la residencia de las y los estudiantes lo que implica gastos mayores de traslado, o inclusive gastos de alojamiento y estancia fuera de la comunidad en que se encuentra el hogar³⁰. En estos casos se requiere, incluso, de la intervención de otros actores gubernamentales para generar caminos o alternativas de transporte.
 - b. También puede ser que las instalaciones existan, pero no se encuentren en óptimas condiciones para el aprendizaje, lo que en algunos contextos nacionales, por ejemplo en la educación tecnológica ha implicado el apoyo de la iniciativa privada para su atención.
4. Otra dimensión de naturaleza individual puede relacionarse con condiciones de discapacidad de las personas o presencia de enfermedades que impidan la asistencia a la escuela.
- a. En estos casos, los equipos docentes y de apoyo escolar son los principales actores para adaptar los materiales y canales de estudio para las y los estudiantes.

La relevancia de estas causas más “visibles” o concretas en el abandono escolar puede provocar una especie de “miopía” para identificar otros ámbitos igual de prioritarios vinculados al fenómeno de abandono, como puede ser la “desafiliación” o desenganchamiento que tiene que ver, entre otras cosas, con la motivación al aprendizaje que puede afectar por igual a grupos que son o no son vulnerables socialmente.

Para privilegiar esta mirada más amplia y planificar acciones integrales que favorezcan la permanencia de las y los estudiantes en la escuela, también es importante que la educación se reconozca como un derecho social, y no solo como un proceso de preparación para seguir estudios universitarios, en el caso de la educación media superior.

Conforme se ha ido transformando la perspectiva propedéutica y selectiva de la educación, se ha reconocido que en el nivel medio superior se pueden desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes valiosas para las personas y las sociedades. De igual manera, las voces de las niñas, niños y jóvenes se han ido tomando en cuenta, por ejemplo, mediante la ENAPE que ya fue mencionada o la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, ENDEMS.

³⁰ Aunque también debe considerarse que la falta de accesibilidad puede representar “costos” de riesgo de viaje, o de tiempo de viaje, que desmotiva la asistencia a la escuela. Incluso si se pudiera cubrir la estancia de los estudiantes fuera de su hogar, puede no desearse el rompimiento del vínculo familiar.

En 2011, la SEP y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS, 2012) realizaron una encuesta para identificar estos elementos. Como reporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2017):

“Entre las razones vinculadas a procesos escolares como causas de abandono escolar destacan: 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. Llama la atención que jóvenes ubicados en el grupo de mejores ingresos familiares señalaron como segunda razón principal de abandono escolar la reprobación de materias.

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. De acuerdo con 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%)”³¹.

Es notorio que no todas las personas que interrumpen sus estudios tienen una condición social vulnerable o viven en pobreza, ni toda la juventud con carencias económicas truncan sus estudios. Así, en México se ha ampliado el reconocimiento de que, además de factores socioeconómicos, también inciden otros anclados en la escuela o en eventos propios del tránsito de la adolescencia a la juventud, como pueden ser, entre muchos: el ambiente escolar; las estrategias formativas y metodologías de enseñanza empleadas que contribuyen a promover el enganchamiento de las y los jóvenes con sus escuelas; o las políticas escolares de impulso a la disciplina en los planteles y la atención a los rezagos educativos o el menor logro de aprendizajes.

La nueva concepción de la desafiliación escolar entrelaza los factores individuales e institucionales que inciden en la asistencia regular a la escuela, en el logro académico, en conductas y en actitudes hacia los aprendizajes que, en algunos casos, atentan contra la permanencia en el sistema escolar.

Se ha construido un consenso en que el logro educativo está fuertemente asociado a la desafiliación, es decir, a la falta de interés de las y los estudiantes por el estudio; que, como se ha dicho, puede o no desembocar en “abandono”. Esta relación opera de dos maneras opuestas: el mejor rendimiento en trayectos escolares previos, con evidencia de competencias sólidas, permite una mejor preparación para completar una trayectoria educativa. Y, por el contrario, los rezagos acumulados en los niveles

³¹ ENDEMS en https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems

previos dan lugar a retrasos en los aprendizajes en secundaria y dificultan sentirse “motivada” o “motivado” para continuar hacia la educación media superior³². Este punto es importante para una de las aproximaciones metodológicas que se presentan más adelante para la medición del riesgo de desafiliación y abandono escolar.

La falta de motivación se cristaliza en el “desenganchamiento” con el estudio. Muchas y muchos jóvenes no perciben los beneficios de seguir estudiando ni valoran los aprendizajes que su esfuerzo les permite adquirir. Esto eventualmente deriva en no seguir asistiendo a la escuela. La desmotivación puede ser resultado de bajos niveles de logros de aprendizajes (identificado en bajas calificaciones), que muchas veces se acompañan de frases como “el estudio no es lo tuyo”, por parte de docentes o familiares. En México y en diversas partes del mundo, alrededor de la mitad de las y los estudiantes encuentran que sus clases no son interesantes (Razo y Cabrero, 2015), y esta falta de motivación puede derivar en ausentismo y falta de atención en el trabajo en aula.

El desinterés o desaliento se relaciona con las dificultades que muchos estudiantes enfrentan para alcanzar los aprendizajes esperados. Cuando el alumnado no alcanza una meta a la que aspira, es posible que se considere incapaz o que no se tienen las aptitudes para esa actividad. Estos rezagos educativos que se manifiestan en bajos logros académicos son factores que intervienen para limitar el “enganchamiento” y la permanencia escolar.

Hay, además, distintas conductas de riesgo que pueden ser precursores de bajos logros de aprendizaje: adicciones, involucramiento en situaciones de inseguridad y accidentes, acoso, violencia y delincuencia, o embarazos a edades tempranas. Estas conductas también pueden incidir en ausentismo a la jornada escolar regular y eventualmente concretarse en bajo rendimiento académico, pero también pueden estar reflejando falta de atractivo de la enseñanza, falta de pertinencia de los contenidos curriculares o un clima escolar no armónico e insensible a las necesidades de la juventud, lo que puede estar propiciando la disposición a conductas de riesgo.

En este estudio se evalúan los factores con mayor preponderancia en los fenómenos que se han contrastado en este marco conceptual: desafiliación y abandono escolar. Dichas condiciones y el impacto de los aprendizajes servirán para evaluar la pertinencia de las políticas públicas de Guanajuato, al igual que la de otras estrategias de naturaleza académica, como son la promoción de determinación y confianza para el trabajo escolar en jóvenes, o la oferta y calidad de las asesorías académicas remediales para compensar rezagos de aprendizajes, u otras actividades que generan un ambiente escolar propicio para el aprendizaje. Incluso puede hacer elementos del sistema escolar que frenen la permanencia escolar, por ejemplo, normatividad que privilegie medidas disciplinarias que suspenden o, incluso, expulsan a los estudiantes; o reglamentos que ahondan barreras para superar

³² Las condiciones económicas y socio culturales del hogar influyen en los aprendizajes (tanto previos como del momento) y pueden limitar el logro educativo, como se puede ver en Hernández, 2019.

bajas calificaciones, como limitar el número de materias a las que pueden presentarse exámenes de recuperación (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019, p. 310).

Un ejemplo para rastrear las expresiones de la desafiliación escolar: el caso de la asistencia a la escuela

El ausentismo escolar de uno o varios días puede considerarse como abandono escolar parcial, y en sí mismo ya es grave porque se dejan de desarrollar aprendizajes. Este tema ha tomado relevancia en los estudios especializados (Gottfried y Hutt, 2019) porque se advierte que no es posible identificar con precisión qué aprendizajes se perdieron por estas ausencias y qué consecuencias puede tener para mantener el ritmo de aprendizaje esperado y concluir satisfactoriamente el nivel educativo. Además, medir este fenómeno es complejo porque el registro de asistencias en las escuelas ocurre con distintas temporalidades, normadas en los planteles escolares, y las bases de datos sistemática se han desarrollado solamente en algunas instancias administrativas³³.

En propuestas recientes para generar sistemas de alerta temprana de la “deserción escolar” se enfatiza el ausentismo como un indicador de desconexión académica que eventualmente lleva al dejar los estudios (Piscitello et al., 2022). Un atractivo de esta aproximación es que se dirige a comprender las trayectorias de desafiliación escolar (y no solo el desenlace de “abandono”) aprovechando datos con que ya cuentan las escuelas y administraciones escolares.

Al analizar los sistemas de control escolar de los planteles de un subsistema de la educación media superior en México, se encontró que el patrón de asistencia de quienes abandonaron sus estudios en el primer o segundo semestre es diametralmente distinto al de quienes concluyeron el trayecto escolar completo en ese nivel educativo (Hernández, 2018).

- Un 10% de quienes dejaron la escuela no asistió, al menos, 10 de 40 días desde los primeros dos meses de clase. De hecho, entre quienes dejaron sus estudios en su primer semestre de bachillerato, 40% no asistió a la escuela uno de cada cuatro días de clase (prácticamente dos meses de ausentismo durante un ciclo escolar de 10 meses).
- Por el contrario, solo 2% de jóvenes que concluyeron sus tres años de educación media superior faltaron a clase ese número de días.

Con estos datos se pueden generar indicadores de riesgo que se integren con otras variables, aunque la medición del fenómeno requiere aún mucho trabajo e innovación para ofrecer información oportuna. La verificación de poblaciones que a determinada edad no han concluido cierto nivel

³³ Para México se calculó, a partir de resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, que, en educación primaria, mostró que una reducción de 10 días de clases está asociada con una disminución de cuatro puntos en los resultados de matemáticas y español (ENLACE tenía una media de 500 puntos y desviación estándar de 100 puntos). De Hoyos, citando a Agüero y Beleche, 2013. "Test-Mex: Estimating the effects of school year length on student performance in Mexico," En [https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NP1_COVID_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NP1_COVID_FINAL%20(1).pdf)

educativo ni están estudiando para lograrlo ofrece la posibilidad de realizar reconstrucciones históricas *a posteriori* o, en el mejor de los casos, es un marcador de prioridades y de medición de avance general de las políticas educativas. Pero la desafiliación escolar ocurre de manera cotidiana en las escuelas y debe ser atendida con medidas sincrónicas en las mismas escuelas.

Este ejemplo del ausentismo refleja uno de los ejercicios que pueden hacerse con diversos indicadores de control escolar, y otros derivados de encuestas y ejercicios de recolección de información que se recuperan en esta evaluación para *identificar, caracterizar y problematizar el abandono desde un enfoque de desafiliación escolar, así como la relación con los aprendizajes y trayectoria educativa en Educación Media Superior en Guanajuato, con el fin de determinar las fortalezas y áreas de oportunidad de las políticas que se implementan en el estado para lograr la permanencia de las y los jóvenes.*

¿Cómo medir el abandono y caracterizar la desafiliación escolar?

En este apartado se contrastan métodos de estimación del indicador de abandono o deserción (interrupción de estudios) y se discuten propuestas que se incluyen en la construcción de un nuevo indicador de desafiliación escolar (desenganchamiento) para esta evaluación de política.

Se parte de la discusión conceptual previa que confirma que los factores que deben considerar dichos indicadores interactúan entre sí y pueden potenciarse unos a otros de manera sistemática. Así, por ejemplo, debido a bajos aprendizajes previos, un estudiante tiene bajo desempeño académico. Ante la falta de apoyo de la comunidad escolar, se puede desincentivar al estudiante, reforzar actitudes que perpetúan un bajo nivel de aprendizaje y, a su vez, aumentan el “desenganchamiento”. La situación descrita no solo acrecienta el bajo aprovechamiento académico, sino que conduce al ausentismo (“para qué ir a la escuela, si no puedo con lo que enseñan, si no aprendo, si no me gusta”). Esto, a su vez, crea una especie de “circuito de reforzamiento negativo” con los aprendizajes, porque al faltar a clases se pierden oportunidades de aprender y este bajo rendimiento suma al ausentismo escolar y eventualmente a la interrupción de los estudios.

Es importante resaltar que no todos los elementos y condiciones comentadas tienen el mismo efecto sobre la desafiliación escolar y el eventual “abandono”. Las técnicas de análisis buscan conocer su impacto y su incidencia (frecuencia). Por ejemplo, de acuerdo con un estudio de 2015, los embarazos elevan enormemente el riesgo de desafiliación escolar, pero se presentan en apenas 3% de la población estudiada de educación media superior. En comparación, el bajo aprovechamiento de aprendizajes eleva el riesgo de desafiliación en menor medida que un embarazo, pero la prevalencia de reprobación es de alrededor del 40% de los estudiantes de este nivel educativo (Instituto Nacional de Salud Pública y Subsecretaría de Educación Media Superior, 2015). En contraste, el menor rendimiento académico se da en más del 60% de estudiantes que no dominan aprendizajes

imprescindibles de acuerdo con la evaluación de RIMA EMS, por lo que estas variables adquieren mayor importancia en la planificación de políticas públicas y escolares.

Los resultados del cálculo de indicadores de deserción y desafiliación constituyen una fotografía del fenómeno en la EMS Guanajuato. Además, los modelos que puedan procesarse con las variables de control escolar que compartan las autoridades educativas del estado, ofrecen pistas sobre los factores que, de acuerdo con la literatura y los datos disponibles, pueden ayudar a construir un indicador para identificar la “desafiliación escolar” y promover la permanencia de las y los jóvenes en el bachillerato.

Además del procesamiento mediante métodos cuantitativos, en este estudio se retoma información cualitativa recabada de entrevistas, grupos focales y encuestas que puedan realizarse a las y los protagonistas de las acciones en contra del abandono en la EMS de Guanajuato. Enseguida se ilustra el camino de recopilación de información.

Aproximación cuantitativa

- i) **El método residual.** Un aspecto clave es la forma en que se reconoce la magnitud del fenómeno de interrupción de estudios. Se considera el “Número de alumnos que dejan la escuela de un ciclo escolar a otro, por cada cien alumnos que se matricularon al inicio de cursos de un mismo nivel educativo. El abandono escolar se obtiene comparando la matrícula del ciclo n+1 con el ciclo n, restándole al primero el nuevo ingreso y al segundo los egresados. La diferencia con matriculados al inicio del ciclo n, es el abandono total.”³⁴

El INEE (2018) anotó que el indicador utilizado es el “número estimado de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos escolares consecutivos antes de concluir el nivel o tipo educativo de referencia por cada cien alumnos matriculados al inicio del ciclo escolar”. Señala que se mide el abandono o deserción escolar de quienes se inscribieron en un ciclo escolar, pero ya no lo hicieron en el siguiente ciclo, basado en el supuesto de que los alumnos de un nuevo ciclo escolar provienen de la cohorte escolar inscrita en el previo.

Esta fórmula se expresa como:

$$\frac{[(M_{iT} - A_{eT}) - (M_{i(T+1)} - A_{ing(T+1)})]}{M_{iT}}$$

Donde:

- M_{iT} = Matrícula de inicio en el periodo T
- A_{eT} = Alumnos que egresaron al concluir el periodo T
- $M_{i(T+1)}$ = Matrícula de inicio en el período siguiente (T +1)
- $A_{ing(T+1)}$ = Alumnos de nuevo ingreso en periodo T +1

³⁴ Véase https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/lineamientos_formulacion_de_indicadores.pdf

Esta medida de flujo escolar entre dos ciclos consecutivos indica la proporción de estudiantes que no retiene el sistema educativo y que puede estimarse para cada nivel (primaria, secundaria y media superior)³⁵. El método de cálculo utilizado en México está orientado a ofrecer información a nivel del sistema educativo en su conjunto, aunque pueden estimarse parámetros para unidades de análisis más pequeñas, incluso por plantel.

En el cálculo del abandono escolar se utilizan datos agregados a partir de cada plantel, porque se basa en el registro de matrícula inscrita, estudiantes que egresan y aquellos que se incorporan como “nuevo ingreso” al primer grado del nivel escolar en cuestión.³⁶

Uno de los productos de la estimación es el reporte de evolución del fenómeno de abandono en Guanajuato, para lo cual se utilizan series trianuales de datos de 2013 con el fin de identificar tendencias consistentes en cada plantel del estado que no dependan solamente de errores u omisiones en la estadística de algún año.

El tránsito —o la falta de este— se aborda mediante otro indicador, denominado tasa de absorción: la incorporación de alumnos que concluyen su primaria en las secundarias, o la entrada de estudiantes que concluyen su secundaria a los planteles de educación media superior.

El que sea una medida sustentada en la permanencia agregada en planteles en determinado nivel educativo, permite considerar movimientos entre distintos planteles de todo el conjunto del sistema escolar. Sin embargo, no se puede tomar este dato para la medición con conjuntos más desagregados, como la suma de planteles de una entidad federativa, de una región o de un municipio. Conforme se hace más pequeña la unidad de análisis, la falta de registro del tránsito de alumnos entre planteles puede representar una sobrestimación del abandono escolar, ya que no se registra su traslado a otro plantel.³⁷

³⁵ La fuente de estos datos en México es el Formato 911, que registra al inicio de cada ciclo escolar información básica de la matrícula, algunos de sus movimientos y el grupo de docentes y directivos en los planteles. Se trata de datos agregados a nivel de plantel que pueden, a su vez, ser agregados en conjuntos subsecuentes. Por provenir de esa fuente de datos, la tasa de abandono escolar se puede calcular con este método solamente en los periodos de registro de este instrumento. Usualmente se calcula para cada ciclo escolar. Es una herramienta útil para establecer la situación en un plantel, en un subsistema, en una región (agregando planteles), en una entidad federativa o en el país en su conjunto. Permite comparar tendencias y cambios en el tiempo si se calcula de la misma forma para distintos periodos.

³⁶ Esto deja fuera lo ocurrido en el paso entre niveles educativos de un ciclo a otro, entre otras cosas porque las y los estudiantes en alguno de los supuestos pueden ser personas en situación de repetición o reprobación. La identificación de estas y estos estudiantes, así como otras imprecisiones de las bases de datos escolares, no es posible a nivel individuo porque el Formato 911 reporta agregados, sin información de claves únicas de registro poblacionales. Esta es una de las razones por las que algunas tasas pueden ser negativas o ir más allá de 1.

³⁷ Aunque este indicador indica cuántos alumnos, por distintas razones, dejaron sus estudios en los planteles que se consideren.

Debido a la construcción de la fórmula, el indicador de abandono escolar consiste en un valor residual y todo lo que no aparece en él se considera como estudiantes abandonantes. Sin embargo, como en algunas ocasiones no dejan los estudios por completo y algunos cambian de un plantel a otro, se requiere combinar estrategias de estimación.³⁸

Con este tipo de datos, se puede conocer con relativa precisión el nivel de deserción entre ciclos escolares. Aunque, por su fórmula de cálculo, se necesita contar con los datos del ciclo escolar siguiente. Con la usual falta de oportunidad de la publicación de las estadísticas oficiales, esto implica que la obtención del parámetro tenga un desfase sustantivo respecto al momento en que lo requieren las comunidades escolares para prevenir y atender el truncamiento de las trayectorias, sin embargo, en el estado de Guanajuato se hacen cortes semestrales de estudiantes “abandonantes” que se utilizaron en este estudio y pueden fundamentar estrategias de intervención.

Ahora bien, esta metodología de medición no permite por sí sola hacer inferencias sobre factores que inciden en la desafiliación escolar del estudiantado, ya que no ofrece información a nivel individual, sino solo a nivel agregado con el conjunto más pequeño siendo la escuela. Es posible asociar condiciones generales de las escuelas al estimador de abandono, como se presentará más adelante, pero el resultado es una asociación o correlación, por lo que en el estado de Guanajuato se implementó una estrategia adicional que permite estimar el impacto de variables personales.

- ii) **La comparación de presencia de una cohorte en las evaluaciones estatales.** Además de esa primera aproximación para determinar la magnitud del indicador de “interrupción de estudios”, se puede aprovechar generar otro método que aprovecha la disponibilidad de información de cohortes de estudiantes que presentan evaluaciones en Guanajuato. Esta segunda metodología utiliza los datos de participación en dos evaluaciones en planteles de educación media superior en dos ciclos escolares subsecuentes (RIMA EMS, aunque también se puede aprovechar RIMA Básica). En este caso, la identificación de personas que dejaron sus estudios sí puede realizarse a nivel de individuos que realizaron la primera evaluación, pero ya no de la segunda³⁹.

³⁸ Un análisis en un subsistema de educación media superior identificó que 15% de los alumnos no reinscritos, estaban estudiando en otro plantel (Hernández, 2018). Este ejercicio fue posible porque se usaron los datos del sistema de control escolar del subsistema. Si los distintos sistemas de control escolar estuvieran vinculados, se podría identificar estudiantes que dejaron un centro escolar para estudiar en otro. Por otro lado, en la mayoría de la normatividad de asistencia escolar no se establece un número o porcentaje de inasistencia para considerar que se está ante una situación de abandono. El mecanismo que se ha privilegiado es restringir la aprobación académica a partir de un porcentaje de inasistencias, lo que de alguna manera puede inducir el abandono escolar (por reprobación de asignaturas en exámenes de recuperación).

³⁹ Este puede ser un parámetro robusto ya que se siguió una aplicación censal de las evaluaciones. Además, se realizaron comprobaciones que se exponen más adelante.

El estimador obtenido es

$$(M_T - M_{T-1}) / M_T$$

Donde:

- M_T = Matrícula que presentó evaluación en el periodo T
- M_{T-1} = Matrícula que presentó evaluación en el periodo anterior a T

Se verificará previamente que la etiqueta de “abandonante” derivada de no haber presentado la segunda evaluación corresponda a estudiantes que no están inscritos en el plantel, para evitar falsos positivos que pueden coincidir con personas que no asistieron a la escuela el día de la evaluación.

La ventaja de esta segunda aproximación es que los exámenes de la primera aplicación de RIMA EMS contienen datos para estimar el efecto de distintos elementos personales, del contexto del hogar y de las escuelas que se asocian a que ya no continúen sus estudios.

Para lograr esto, usualmente se realizan encuestas específicas adicionales que permiten recabar información de las personas y las escuelas. En el caso de RIMA, además, se tienen autorreportes de motivación para el aprendizaje y otro parámetro de gran valor e inusual en estudios de abandono, a saber: el efecto de los aprendizajes alcanzados para continuar con la trayectoria educativa, mismo que resulta útil para el enfoque de “desafiliación escolar” en esta evaluación.

El parámetro de abandono se calcula a partir del método residual, mientras que los datos derivados de RIMA EMS se utilizarán para estimar el riesgo de “desafiliación” dada la presencia de distintos factores o rasgos.

La medición del efecto de distintos factores sobre el riesgo de desafiliación escolar

Un bajo nivel de aprendizajes, medido por bajas calificaciones académicas, puede ser indicador de haber dejado de estudiar, y también una manifestación de “desenganchamiento” aunque se continúe asistiendo a la escuela (que era un componente de la acepción original de desafiliación escolar de Miranda, 2014).

En este trabajo se pretende establecer los rasgos de estudiantes que continúan en las escuelas, pero que presentan conductas o condiciones que sugieren que se han “desenganchado” en distintos grados de la vida escolar y que tienen un alto riesgo de dejar de asistir. Para lograrlo, los datos de RIMA permiten un análisis innovador y con información robusta.

El análisis de los factores asociados a la desafiliación escolar (como riesgo de desengancharse y dejar los estudios) que se presenta en este estudio sigue un diseño de incidencia en cohortes.

- Se tiene una cohorte con dos tipos de eventos: no continuar los estudios y seguir estudiando.
- Cada persona en la cohorte corresponde a uno de estos dos eventos y se puede estimar la incidencia del evento, la prevalencia de los factores de riesgo y el efecto sobre el aumento en el riesgo de que suceda el evento.

Los factores que se pueden identificar mediante RIMA se complementaron con otras variables que compartieron las autoridades de la Secretaría de Educación del estado. Algunos de estos factores se mencionan en la Tabla 2.

Tabla 2. Factores de riesgo que se identifican en RIMA EMS y bases de datos estatales

Personales*	Académicos	Escolares no académicos
Expectativas académicas	Puntaje RIMA Secundaria	Modalidad y subsistema de plantel
Puntaje en escalas socioemocionales	Puntaje en Examen único de ingreso a media superior, EXUMS	Conductas de riesgo en la escuela: consumo de sustancias, violencia
Escolaridad de madre	Promedio general en Secundaria	Incidencia delictiva en municipio de plantel

*Incluye factores individuales, familiares y sociales.

Nota. En todos los comparativos se considerará la variable “sexo” para identificar distintas medidas de apoyo que puedan requerir las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres.

Si se tiene un conjunto de factores para cada persona, se puede calcular una medida de riesgo de cada factor considerado respecto a dejar de estudiar, denominada “razón de riesgo”. Esta ayuda a determinar la posibilidad de que alguna condición se presente en el grupo de jóvenes que dejaron sus estudios, frente al riesgo de que ocurra en quienes aún continúan en la escuela. La comparación se realiza con jóvenes que asistían a la educación media superior, con la diferencia de que algunos se encuentran expuestos a un factor de riesgo mientras que otros no.

Para explicar el cálculo de la razón de riesgo, se parte de una matriz de dos columnas por dos renglones (tabla de 2 x 2) en la que se incluye el factor de riesgo y la frecuencia con la que se presenta en los grupos de desafiados y estudiantes.

Cuadro 1. Ejemplo de matriz de cálculo de razón de riesgo

Factor de riesgo	Estudiante fuera del sistema	Estudiante dentro del sistema	Total	Tasa de riesgo
Presente	A	B	A+B	A/A+B
No	C	D	C+D	C/C+D
Razón de Riesgo o Riesgo Relativo (RR): (A/A+B) / (C/C+D)				

El cálculo de la RR es el cociente entre la presencia de riesgo en el grupo expuesto y en el no expuesto y nos indica de qué tamaño es el riesgo del evento cuando se presente un factor específico. Si el RR es mayor a uno, quiere decir que el factor de riesgo (exposición) aumenta la probabilidad de que suceda el fenómeno (en este caso, la desafiliación escolar). Si es igual a uno (o cercana a la unidad) quiere decir que no incrementa el riesgo. Si es menor a uno, quiere decir que reduce el riesgo. Por ejemplo, se esperaría que tener una beca reduzca el riesgo de dejar la escuela o que la violencia lo incremente.

En este ejemplo se contrasta el riesgo de abandonar de acuerdo con el sexo de las personas.

Cuadro 2. Ejemplo de cálculo de razón de riesgo por sexo

Sexo	Fuera de la escuela	Estudiantes	Tasa de Riesgo
Hombre	717	5,509	$717/6226=.115$
Mujer	499	5,968	$499/5968=.077$
			Razón de riesgo (RR): $.115/.077=1.5$

La medida de RR estima la magnitud de una asociación e indica el número de veces que es más probable que un evento se presente en el grupo expuesto en relación con el grupo no expuesto⁴⁰. En el ejemplo del Cuadro 2, tomado con datos del estudio mencionado de la SEP y el INSP en 2015, los hombres obtuvieron un riesgo de dejar los estudios de media superior de 11.5% en comparación con las mujeres, que fue de solo 7.7%. Esto quiere decir que el RR de “abandono” de los hombres era 1.5 veces más alto.

Este procedimiento permite conocer el efecto de factores de riesgo específicos sobre dejar la escuela. Sin embargo, es deseable poder conocer sus efectos en presencia de otros.

- Dado que el evento que se estudia es una variable dicotómica (se desafiló o no se desafiló), se pueden calcular modelos logísticos univariados y multivariados para realizar estimaciones considerando simultáneamente diversos factores de riesgo y características de las personas, como, por ejemplo, el sexo de los alumnos, el subsistema al que asiste, su edad, su condición social, o su logro de aprendizajes.
 - o En este caso, se obtiene una medida de riesgo relativo que se denomina “Razón de momios (RM)” para cada factor al estar presentes otros. El parámetro BETA, que se obtiene en la regresión, permite una aproximación a una RM al elevar el valor “e” a la potencia BETA.

⁴⁰ En <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/02/Anexo-5.-U-9.-Medidas-de-asociacion.-Argimon-J.pdf>

Dado que la variable abandono escolar es dicotómica (deja estudios/no deja estudios) el modelo de regresión logística permite conocer la probabilidad de un evento D, dado que el vector de covariables (factores de riesgo) x es:

$$P_{D=1x} = \frac{e^{(\alpha+\beta_x)}}{1 + \alpha + \beta_x}$$

Donde a y B son parámetros desconocidos que necesitan estimarse. Si se considera que el *log* del momio del evento D, dado que el vector x es:

$$\ln \left[\frac{P(D = 1 | x)}{P(D = 0 | x)} \right]$$

Y que esto es igual a:

$$\ln \left[\frac{e^{\frac{a + Bx}{1 + e^{\alpha+\beta_x}}}}{1 + e^{\alpha+\beta_x}} \right]$$

Entonces:

$$\ln(e^{\alpha+\beta_x}) = \alpha + \beta_x$$

La razón de momios del evento (en este caso, la desafiliación escolar), dado que el vector x no sea igual a cero y que el momio del evento si x es igual a cero, es:

$$\frac{e^{\alpha+\beta_x}}{e^{\alpha}} = e^{\beta_x}$$

Esta razón de momios también refleja un riesgo relativo de que ocurra un evento. Una razón mayor de uno indica un riesgo incrementado para las personas con cierta característica, en comparación con las personas que no tienen ese atributo (y que son las covariables mencionadas arriba)⁴¹.

Aproximación cualitativa

Para complementar la información estadística, y contar con elementos suficientes para valorar las políticas que se implementan en el estado para lograr la permanencia de las y los jóvenes en el bachillerato, de manera paralela al análisis cuantitativo, se diseñaron guías de entrevista, preguntas detonadoras para grupos focales y encuestas en línea.

⁴¹ En Kleinbaum, D. (1989). *Logistic Regression and Survival Analysis*. University of North Carolina. Chapel Hill.

La revisión constante y el diálogo entre los hallazgos de una aproximación y otra⁴² permitieron ir depurando los instrumentos para enfocar los análisis de los fenómenos de “desafiliación” y eventual “abandono”, e incluso permitieron generar preguntas que en la primera propuesta metodológica no se habían contemplado. Por ejemplo, la disponibilidad de bases de datos y el diálogo con funcionarias y funcionarios de la Secretaría de Educación de Guanajuato sugirieron la importancia de incluir en el modelo logístico variables de incidencia de violencia en los municipios; a su vez, los hallazgos de modelos preliminares sugirieron la necesidad de centrar apartados de las encuestas en el “sentido de pertenencia” y la coordinación con “promotores de permanencia. Por su parte, los hallazgos de las encuestas confirmaron que el apoyo de las familias para estudiantes que trabajan, que presentan conductas de riesgo (como consumo de alcohol o sustancias) y rezago académico, es uno de los retos más grandes para prevenir la desafiliación y el abandono escolar. Por ello, estos temas se incluyeron en los grupos focales y en las entrevistas grupales.

De acuerdo con la disponibilidad de cada uno de los actores, se organizó la aplicación de los siguientes instrumentos:⁴³

Instrumento Población objetivo

Instrumento	Población objetivo
Encuesta en línea	Muestra de docentes de secundaria y de bachillerato <ul style="list-style-type: none"> - Divididos proporcionalmente para representar las principales modalidades: Telesecundaria/Telebachillerato, Secundaria/Bachillerato general y Secundaria/Bachillerato Técnico o Tecnológico Censo de directoras y directores de bachillerato
Entrevistas grupales	14 Líderes de permanencia (2 por región) para conocer las experiencias que han tenido en el desempeño de su función, así como los apoyos que requieren para disminuir el porcentaje de estudiantes que “abandonan” Muestra de estudiantes que dejaron la escuela en el bachillerato para profundizar sobre cómo se concretan los procesos de abandono escolar asociados a los factores identificados en el análisis de información estadística Muestra de estudiantes similares en sus características contextuales que permanecieron en el bachillerato para profundizar sobre cómo se concretan los procesos de permanencia escolar asociados a la ausencia de factores identificados en el análisis de información estadística

⁴² Véase Ho, A.D. (2024). Measurement Must Be Qualitative, then Quantitative, then Qualitative Again. *Educational Measurement, Issues and Practice*, en <https://doi.org/10.1111/emip.12662>

⁴³ La IEEC agradece la intervención oportuna de la SEG y las autoridades educativas del estado de Guanajuato para realizar la distribución de cuestionarios, convocatoria a entrevistas y revisión de bases de datos

Instrumento Población objetivo

Grupos focales	Docentes, directoras, directores de planteles identificados como relevantes en el reporte de evolución del fenómeno de “deserción escolar” y las encuestas en línea
-----------------------	---

El objetivo fue responder a las preguntas ¿qué factores son más relevantes para identificar la desafiliación escolar y prevenir el abandono? ¿Cuál es el momento ideal para actuar e implementar políticas educativas que logren la permanencia de las y los estudiantes en la escuela?

Antecedentes y contexto actual del abandono en la EMS

De acuerdo con la propuesta metodológica de la evaluación, el primer paso es el análisis de estadística educativa para contar con diversos indicadores que informen sobre los procesos de “abandono” escolar y, en contraste, sobre las condiciones que favorecen la permanencia de estudiantes con el fin de fundamentar recomendaciones de política pública para la educación media superior en el estado.

Como primer producto del análisis e interpretación de series de datos provenientes de estadísticas oficiales, se presenta una descripción del proceso de evolución del abandono escolar a nivel nacional, para después realizar comparativos en el nivel medio entre entidades federativas y contextualizar los indicadores de Guanajuato.

De acuerdo con información del sistema de información estadística de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo 2022-2023 en México dejaron sus estudios 824,149 jóvenes. Representan 3.3% de las y los poco más de 24.5 millones de estudiantes de todo el país de primaria, secundaria y educación media superior (EMS). De estos, 4.8% corresponden a educación primaria (40,038), 22.1% de secundaria (198,750) y 71% de media superior (58,5361).

En el Cuadro 3 puede verse como, una década antes en el ciclo 2012-2013, más de un millón de niñas, niños y jóvenes (1,069,119) habían dejado sus estudios. En ese periodo, esta cifra correspondía al 4.2% de las matrículas escolarizadas de los tres niveles educativos, de los cuales 8.3% era de primaria, 31.4% de secundaria y 60.2% de educación media superior.⁴⁴

De manera consistente, los datos muestran lo siguiente entre ciclos escolares:

1. La interrupción de estudios se agrava conforme se avanza en la trayectoria educativa.
2. En las primarias, la permanencia es muy cercana al 100%, con abandono menor al 1%.
3. En las secundarias, la interrupción de estudios es más elevada y oscila en los ciclos escolares considerados entre 5% y 3%. Esto es, entre uno de cada 33 a 20 estudiantes truncan su trayectoria educativa durante un ciclo escolar.

⁴⁴ Los datos corresponden al estudiantado en modalidad escolarizada, ya que se sigue una trayectoria secuencial entre grados y calendarizada. Estos datos no pueden obtenerse con los mismos métodos para modalidades no presenciales más flexibles lo que dificulta homologar la estimación de “abandono” entre periodos de referencia.

4. Actualmente parece haber una disminución en el abandono escolar de secundaria que en 2012-2013 presentaba una tasa de 5.3%, aunque en el ciclo 2021-2022, después del periodo de cierre escolar por la pandemia de Covid19, la tasa parece recuperar una ligera tendencia ascendente.
5. La tasa más alta se registra en la educación media superior. De acuerdo con los datos de la SEP, ha variado entre 14% y 13% al año.⁴⁵
6. En los últimos años se presenta una reducción de la tasa de “abandono” en media superior, hasta presentar un nivel cercano a 10%, aunque el registro oficial más reciente muestra un aumento y la tasa estimada es de 11.7%.

Cuadro 3. Tasa de “abandono” escolar de México (%) por ciclo y nivel escolar

Ciclo escolar	Primaria	Secundaria	EMS
2012-2013	0.6	5.3	14.5
Matrícula	14,789,406	6,340,232	4,443,792
2013-2014	0.8	4.1	14.7
Matrícula	14,580,379	6,571,858	4,682,336
2014-2015	0.6	4.4	12.6
Matrícula	14,351,037	6,825,046	4,813,165
2015-2016	0.7	4.4	13.3
Matrícula	14,250,425	6,835,245	4,985,080
2016-2017	1.1	5.3	15.0
Matrícula	14,137,862	6,710,845	5,128,518
2017-2018	0.8	4.6	14.5
Matrícula	14,020,204	6,536,261	5,237,003
2018-2019	0.7	4.8	13
Matrícula	13,972,269	6,473,608	5,239,675
2019-2020	0.4	2.7	10.3
Matrícula	13,862,321	6,407,056	5,144,673
2020-2021	0.5	2.9	11.6
Matrícula	13,677,465	6,394,720	4,985,005
2021-2022	0.2	3.9	10.2
Matrícula	13,464,469	6,305,013	4,861,091
2022-2023	0.3	3.2	11.7
Matrícula	13,345,969	6,210,924	5,003,087

Fuente: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional (se ajustaron datos de 2013-2014, 2016-2017 y 2022-2023 con los datos de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>).

⁴⁵ Los reportes de la SEP presentados anualmente en “Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional”, incluyen sistemáticamente ajustes a las tasas de “abandono” reportadas para ciclos previos, debido a los reportes tardíos al sistema estadístico por las autoridades educativas estatales.

Otro dato que llama la atención en la serie del Cuadro 3, es que la mayor “deserción” sucedió en el ciclo escolar 2016-2017; esto, por un incremento muy marcado en la primaria (50% más truncamiento que en años previos) y en las secundarias (prácticamente un aumento de un punto porcentual). Lo anterior puede resultar contraintuitivo ya que se esperaría que las tasas más elevadas se encontraran durante la pandemia de Covid19.

Estos cambios de tendencia pueden ser explicados por alguna acción de política pública (por ejemplo, relajación de criterios para la promoción de estudiantes en 2020) o por otros factores externos como la dinámica demográfica.

Para buscar algunas respuestas se presentan dos cuadros (Cuadro 3a y Cuadro 3b). Si se considera la fórmula para calcular la tasa de abandono (método residual),⁴⁶ se obtiene el resultado en la columna A del Cuadro 3a que corresponde al cociente de $M_{iT} - A_{eT}$;⁴⁷ también se presenta en la columna B el resultado de $M_{i(T+1)} - A_{ing(T+1)}$.⁴⁸

Cuadro 3a. Componentes de la tasa de abandono de EMS en México, en el modelo residual

	Matrícula	Ingreso	Egreso	A (matrícula - egreso)	B (matrícula t+1-Ingresos)	Numerador de la fórmula de cálculo	Tasa
2016	5,062,128	2,145,105	1,261,695	3,800,433	3,038,674	761,759	0.1504
2017	5,172,552	2,133,878	1,332,898	3,839,654	3,100,407	739,247	0.1429
2018	5,177,279	2,076,872	1,396,000	3,781,279	3,109,254	672,025	0.1298
2019	5,084,098	1,974,844	1,430,698	3,653,400	3,134,480	518,920	0.1020
2020	4,932,343	1,797,863	1,355,506	3,576,837	3,006,632	570,205	0.1156
2021	4,810,325	1,803,693	1,357,028	3,453,297	2,965,790	487,507	0.1013
2022	4,951,277	1,985,487	1,311,813	3,639,464	3,089,023	550,441	0.1112
2023	5,055,092	1,966,069					

Fuente: Cálculos propios con información de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

Como se ve, en 2019, 2020 y 2021 se tuvo una drástica caída de nuevos ingresos a la EMS (en negritas en el Cuadro) que resulta en una disminución del valor de B y del numerador de la fórmula, que es la resta de A-B. Esto es importante para las interpretaciones porque el valor de la matrícula (de T+1 en la fórmula) está altamente determinado por los nuevos ingresos. Por lo tanto, la aparentemente tasa “más baja” de abandono durante el periodo de pandemia y postpandemia puede deberse a los efectos de estos valores en la fórmula.

⁴⁶ Se reproduce aquí la fórmula explicada en el marco metodológico $\frac{[(M_{iT} - A_{eT}) - (M_{i(T+1)} - A_{ing(T+1)})]}{M_{iT}}$

⁴⁷ Matrícula de inicio en el periodo T-Alumnos que egresaron al concluir el periodo T

⁴⁸ Matrícula de inicio en el período siguiente (T +1) Alumnos de nuevo ingreso en periodo (T +1)

Un menor numerador, respecto a años previos, con reducciones menos que proporcionales en el denominador (la matrícula escolar que se compone de los ingresos de nuevo alumnado de varios años), resulta en un valor más pequeño de tasa de abandono.

Al empezar a aumentar los nuevos ingresos en 2022, ese cociente aumenta, al igual que el numerador, pero no puede interpretarse automáticamente como incremento en la proporción de personas que dejan sus estudios. Esta caída en los nuevos ingresos a nivel nacional se asocia, como se muestra en el Cuadro 3b, con una reducción del tránsito de secundaria a EMS, que en 2020 y 2021 paso de 100% a solo ser de 90%, esto es, menos personas egresadas pasaron al siguiente nivel educativo.

Cuadro 3b. Egreso de estudiantes de tercer grado de secundaria y porcentaje de ingresos a EMS respecto a secundaria, a nivel nacional

	Alumnado 3 ^o secundaria	Egresados 3 ^o secundaria	% Egreso/alumnado 3 ^o secundaria	% Ingreso a EMS/ Egreso secundaria
2016	2,198,036	2,071,222	94.23	103.56
2017	2,080,503	1,980,867	95.21	103.02
2018	2,059,764	1,957,843	95.05	104.85
2019	2,045,495	1,989,125	97.24	100.87
2020	2,070,585	2,018,600	97.49	90.38
2021	2,085,462	2,001,898	95.99	89.35
2022	1,983,289	1,916,207	96.62	99.18

Fuente: Cálculos propios con información de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

El “abandono” escolar en la educación media superior nacional y en las entidades federativas

Para un análisis más detallado del fenómeno en la educación media superior, se retomaron datos de diferentes periodos escolares. Los más recientes disponibles al momento de realizar el estudio eran del ciclo escolar 2022-2023 y las bases oficiales más antiguas disponibles (F911) corresponden al ciclo 2008-2009. Este ciclo tiene la ventaja de corresponder con el inicio del modelo de Marco Curricular Común como perfil de egreso de referencia, por lo que se incluye como primer punto en el tiempo. Además, se presentan cortes intermedios que ofrecen información de cada tres ciclos escolares, comenzando por el 2010-2011 y hasta llegar al 2022-2023. En el Cuadro 4 se presentan las tasas de interrupción de estudios en esos ciclos, para hombres y mujeres en todo el sistema de bachillerato.

El cambio que se aprecia es muy pequeño hasta el ciclo 2019-2020, que probablemente refleja las disposiciones escolares que se emitieron para promover estudiantes debido al impacto del cierre de

las escuelas y afecta las cifras del ciclo siguiente (se debe recordar que el método de cálculo residual requiere de los datos del ciclo escolar posterior).⁴⁹ Para el ciclo 2022-2023 la tasa aumentó a 11.7%.

Cuadro 4. Tasa de “abandono” por ciclo escolar y sexo, en EMS Nacional

Ciclo escolar	Total	Hombres	Mujeres
2008-2009	15.1	17.2	13.1
2010-2011	14.2	16.2	12.3
2013-2014	14.9	18.0	11.8
2016-2017	15.0	17.5	12.7
2019-2020	10.2	12.5	8.3
2022-2023	11.7	14.2	9.4

Fuente: Cálculos propios con datos de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

En general, en México los hombres dejan los estudios en mayor medida que las mujeres; la tasa masculina es entre 30% y 50% más alta que la femenina. Este es un primer resultado clave para cualquier medida de prevención de la deserción y la atención a la desafiliación, porque sugiere que, al menos en el corto plazo, hay que invertir más tiempo y recursos para atender lo que sucede en estudiantes hombres en comparación con estudiantes mujeres. Ahora bien, para establecer acciones diferenciadas se requieren más información sobre los factores que están interviniendo en cada caso y en cada contexto, por ejemplo, entre modalidades educativas, turnos, entre otros.

Para las entidades federativas, se presentan en el Cuadro 5 los resultados de la estimación de tasa de “abandono” en EMS para los ciclos escolares 2013-2014, 2016-2017, 2019-2020 y 2022-2023. También se integran las tasas por sexo.

En el dato agregado, se pueden identificar cinco tipos de evolución del fenómeno que pueden estar asociados con combinaciones de políticas públicas, dinámicas demográficas y factores sociales.⁵⁰

1. El primer tipo o grupo corresponde a entidades federativas (Aguascalientes, Coahuila, CDMX, Durango, **Guanajuato**, México, Morelos y Tabasco) que, entre los dos primeros ciclos mostraron ligeras disminuciones en la deserción de estudiantes, y luego una acentuada

⁴⁹ El periodo de pandemia resaltó la caída de nuevos ingresos a la educación media superior, lo que hace más grande el segundo término de la ecuación, $[(MT-ET)-(MT+1-IngT+1)]/MT$ y, por lo tanto, el cociente de la resta $[(MT-ET)-(MT+1-IngT+1)]$ más pequeño.

⁵⁰ En un mapeo de políticas públicas dirigidas a la promoción de la permanencia escolar que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2018, se encontró que la mayoría estaban dirigidas a combatir las causas económicas del abandono; sin embargo, una de las recomendaciones del Instituto fue considerar también otras intervenciones que atendieron los factores escolares, familiares, incluso de seguridad en cada entidad, para maximizar el impacto de las políticas, véase INEE (2018). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdfISMJ5O>; para políticas en el contexto de la pandemia por Covid19, véase Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 33-52. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>

caída en la tasa de desincorporación en 2019-2020. Esta se continuó presentando, aunque de manera menos marcada, para el periodo 2022-2023.

Con respecto a otras entidades, Guanajuato se encuentra un grupo en el que las y los estudiantes de bachillerato están presentando una tendencia descendente de abandono escolar.

- Un segundo grupo (Baja California, Colima, Michoacán, Nayarit, San Luis Potosí, Tamaulipas y Veracruz) presenta una tendencia decreciente de la interrupción de las trayectorias escolares en media superior, con excepción del último ciclo.
- Otro comportamiento (Baja California Sur, Jalisco, Quintana Roo y Yucatán) implica reducciones en el abandono o deserción entre los dos primeros ciclos expuestos, incluso mayores a las del periodo 2019-2020, para incrementar la tasa en 2022-2023.
- Hay un conjunto de nueve entidades (Campeche, Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala y Zacatecas) que presentan aumentos en la tasa de interrupción de estudios durante los ciclos más antiguos de los considerados, y después de un corte a la baja, vuelven a presentar aumentos en la proporción del estudiantado que deja la escuela.
- Como casos peculiares se ubican Nuevo León y Puebla, porque presentaron un aumento de abandono en el año escolar 2019-2020, para después volver a presentar una mayor permanencia escolar. Y Oaxaca y Querétaro muestran un aumento de tasa de abandono de 2013-2014 a 2016-2017, que posteriormente se revierte.

Cuadro 5. Tasa de “abandono” en EMS, por entidad federativa y sexo

Entidad	2013-2014			2016-2017			2019-2020			2022-2023		
	Total	Mujer	Hombre									
Aguascalientes	14.2	12	16	13.7	11.5	16	11.5	8.7	14.5	10.7	8.2	13.5
Baja California	17.1	15.4	18.8	14.9	12.6	17.3	11.3	8.3	14.4	11.9	10.1	13.8
Baja California Sur	17	14.2	19.7	10.9	8.5	13.3	8	6	10	9.5	7.8	11.4
Campeche	16.5	14.6	18.3	18	17.3	18.7	11	8.9	13.1	12.2	10.0	14.3
Coahuila	16.7	15.1	18.2	14.6	12.5	16.6	11.5	8.9	14	10.4	9.2	11.6
Colima	14.9	15.2	14.5	14.3	12.2	16.5	12.4	10.1	15	14.5	12.4	16.9
Chiapas	12	12.3	11.8	13.7	12.8	14.5	9	8.7	9.4	15.4	12.3	18.6
Chihuahua	16.4	14.2	18.7	17.2	14.9	19.6	11.6	9	14.4	14.1	11.9	16.4
Ciudad de México	18.6	16.4	20.8	17.9	14.7	20.9	13.8	12.1	15.6	11.7	10.2	13.4
Durango	21	17.1	24.8	15.8	13.8	17.9	12.4	8.4	16.6	12.2	9.4	15.2
Guanajuato	17	14.3	19.8	16.3	13.7	19	14.1	12.8	15.5	12.2	10.8	16.4
Guerrero	10	8.8	11.2	12.9	12	13.8	10.1	8.6	11.7	11.4	9.8	13.1
Hidalgo	11.9	9.4	14.3	15.5	13.1	17.8	10.5	8.1	13	11.4	8.6	14.5
Jalisco	17.6	15.5	19.7	3.8	2.5	5.2	1.5	0	3.2	13.0	10.2	16.1
México	15.5	13.5	17.5	14.6	11.6	17.7	11.1	8.6	13.8	10.2	8.1	12.6
Michoacán	17.1	15.7	18.6	15.9	13.9	18	12.5	10.1	15.2	12.9	10.7	15.4
Morelos	17	14.4	19.7	16.2	13.6	19	14.7	12.5	17	12.6	9.9	15.5
Nayarit	18.9	18.2	19.7	14.8	11.7	17.9	7.3	5.3	9.4	9.3	6.8	11.9

	2013-2014			2016-2017			2019-2020			2022-2023		
Nuevo León	17.1	15.4	18.7	11.4	9.4	13.4	11.7	10.1	13.2	10.6	8.8	12.4
Oaxaca	13.4	12.1	14.7	15	13.2	16.7	12.5	10.4	14.8	9.5	7.3	11.8
Puebla	10.6	9.6	11.7	10.4	8.7	12.2	10.5	8.6	12.5	9.7	7.3	12.2
Querétaro	12.9	10.5	15.5	14.1	11.6	16.9	13	9.9	16.5	12.0	9.3	15.0
Quintana Roo	13	11.4	14.6	11.3	9.2	13.4	10.3	8.5	12.1	11.0	9.5	12.6
San Luis Potosí	13.9	11.9	15.9	13.8	11.2	16.5	10.4	7.8	13.1	10.9	8.2	13.8
Sinaloa	10.6	8.8	12.4	12.3	10.5	14.2	10	8.6	11.6	11.5	9.2	14.0
Sonora	12.5	10.7	14.4	16.3	13.7	19	8.8	6.5	11.1	10.2	8.3	12.1
Tabasco	12.2	10.5	13.8	11.9	10.4	13.3	8.5	6.3	10.6	7.5	5.4	9.5
Tamaulipas	14.8	13.3	16.4	12.7	11.1	14.2	9.4	7.8	11.1	10.2	8.9	11.4
Tlaxcala	12.7	10.5	14.9	12.7	10.3	15.2	6.9	4.7	9	10.1	6.7	13.5
Veracruz	15.1	14	16.3	11.1	9.5	12.7	5.8	3.7	7.9	12.1	10.0	14.4
Yucatán	17.8	15.6	19.8	13.4	10.9	15.9	9.8	7.5	12.1	12.3	9.4	15.3
Zacatecas	14.5	12.2	16.9	15.5	13.3	17.9	10.3	8.3	12.5	13.1	10.3	16.4

Fuente: para el ciclo escolar 2013.2014, Panorama Educativo 2015 del INEE, disponible en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B114.pdf>; para 2016-2017 y 2019-2020., Principales Cifras SEP; para 2022-2023, cálculos propios con base en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>. Los datos de Guanajuato se cotejaron con las estadísticas actualizadas del estado.

Un análisis del efecto de distintos servicios de EMS en Guanajuato

Con los datos de las bases oficiales de la Secretaría de Educación Pública, se presentan dos análisis de la EMS del estado de Guanajuato. Primero, mediante el método residual, se analiza a detalle el ciclo escolar 2022-2023 para conocer la proporción de estudiantes que dejan sus estudios. Este ciclo es particularmente relevante para esta evaluación ya que durante el mes de noviembre de 2022 se aplicó por primera vez la prueba de RIMA EMS (Recopilación de Información para la Mejora de los Aprendizajes en Educación Media Superior).⁵¹

En el Cuadro 6 se presentan los resultados de la estimación de tasas de “abandono”, considerando los diferentes pesos relativos de cada servicio de bachillerato y su correspondiente tasa. ⁵² Se incluyen los resultados nacionales para comparar la tasa de 0.117 con la de 0.133 en Guanajuato.

Para cada servicio de EMS se calcularon la tasa de “abandono” y, en el siguiente renglón, el porcentaje de su matrícula escolar respecto al total. Esto permite identificar la importancia del fenómeno en cada servicio para conformar la tasa ponderada a nivel nacional o estatal.

- Por ejemplo, en los datos nacionales, el bachillerato general estatal, BGE, tiene una tasa de 0.107 y en este servicio estudian 33.6% de todo el estudiantado del país (incluye bachilleratos con subsidio federal y de solo recursos estatales; segunda columna). Para Guanajuato, este servicio presenta una tasa de “abandono” más alta, 0.129, aunque concentra a menos

⁵¹ En el reporte de caracterización de los fenómenos de desafiliación y eventual deserción, se aprovechan también los datos de la segunda edición de la prueba que se llevó a cabo en febrero de 2024 para implementar el método de “comparación de presencia de una cohorte en las evaluaciones estatales”.

⁵² Para realizar el contraste entre el escenario nacional y el estatal no se incluye todavía la diferenciación entre subsistemas debido a sus múltiples expresiones en cada estado. Las diferencias por subsistema se contrastan en la caracterización estatal y el reporte de experiencias de las figuras educativas.

- estudiantes, 28.7%, por lo que su “peso relativo” es ligeramente menor en la tasa estatal que en la nacional.
- Considerando estas diferencias, en la tercera columna, nacional y para Guanajuato, se ajusta la tasa de “abandono” del servicio de EMS ponderándola por el peso relativo de la matrícula. Así, la tasa de 0.107 multiplicada por 0.336 es 0.036. Y en Guanajuato, la misma operación para los bachilleratos generales estatales, BGE, pondera su tasa de desafiliación multiplicando 0.129 por 0.287, dando como resultado una tasa ponderada de 0.037. La suma de tasas ponderadas es igual a la tasa nacional y del estado, respectivamente.
 - La cuarta columna del Cuadro 6 se denomina % tasa nacional o % tasa estatal, y representa la proporción de la tasa de “abandono” que corresponde a la tasa ponderada; esto se obtiene dividiendo el valor de la tasa ponderada entre el dato de la tasa total. En el caso de estos bachilleratos, 0.036/0.117 es igual a 0.308 (y se presenta como % multiplicado por 100). En el estado la operación es 0.037/0.133 y resulta en 0.277 (27.7% de su tasa de “abandono” corresponde a estos planteles).

Este procedimiento permite reconocer los servicios de EMS con mayor tasa de abandono, de acuerdo con su clasificación de control y sostenimiento en el formato 911. Diferenciar su importancia en la tasa nacional y de Guanajuato es útil para observar contrastes entre ambos escenarios e identificar bachilleratos que requieren un énfasis distinto en este estudio y en las medidas de intervención.

Cuadro 6. Tasas de “abandono” por servicio de EMS y su importancia relativa respecto de la tasa total. Nivel nacional y Guanajuato, 2022-2023

Servicio	Nacional= 0.117	Tasa ponderada	% tasa nacional	Diferencia en importancia	Guanajuato= 0.133	Tasa ponderada	% tasa estatal	Diferencia en importancia
BGE	0.107	0.036	30.8	-2.8	0.129	0.037	27.7	-0.9
% matrícula BGE	33.6				28.7			
BGP	0.083	0.011	9.5	-3.8	0.137	0.025	18.5	0.5
% matrícula BGP	13.3				18.1			
BGF	0.194	0.006	5.2	2.1	0.187	0.001	0.8	0.3
% matrícula BGF	3.1				0.5			
BGA	0.091	0.011	9.9	-2.8	0.117	0.008	5.7	-0.8
% matrícula BGA	12.7				6.6			
BTE	0.118	0.012	10.1	0.1	0.130	0.024	17.9	-0.5
% matrícula BTE	10.0				18.4			
BTF	0.147	0.027	22.9	4.7	0.144	0.025	18.7	1.3
% matrícula BTF	18.2				17.4			

Servicio	Nacional= 0.117	Tasa ponderada	% tasa nacional	Diferencia en importancia	Guanajuato= 0.133	Tasa ponderada	% tasa estatal	Diferencia en importancia
BTA	0.096	0.0007	0.6	-0.1	0.103	0.000	0.2	-0.1
% matrícula BTA	0.7				0.3			
BP	0.167	0.003	2.7	0.8	0.193	0.005	3.8	1.2
% matrícula BP	1.9				2.6			
CONALEP	0.150	0.010	8.3	1.8	0.118	0.0087	6.5	-0.8
% matrícula CONALEP	6.5				7.4			

Clave de servicios EMS: ⁵³ BGE bachillerato general estatal; BGP bachillerato general particular; BGF bachillerato general federal; BGA bachillerato general de IES autónomas; BTE bachillerato tecnológico estatal; BTF bachillerato tecnológico federal; BTA bachillerato tecnológico de IES autónomas; BP: bachillerato particular; CONALEP que tiene diversas expresiones estatales y en la f911 se refiere como bachillerato profesional técnico.

Fuente: cálculos propios con información de estadística nacional y estatal, y RIMA EMS.

A nivel nacional se observa lo siguiente:

- los servicios del bachillerato general federal, BGF, tienen el riesgo de interrupción de estudios más alto (19.4%; en el Cuadro está como fracción), pero solo concentran 3% del alumnado nacional del nivel medio superior. Por el contrario, el bachillerato general estatal, BGE, concentra más de una tercera parte del estudiantado, con una tasa más baja (10.7%).
- los bachilleratos de las universidades autónomas, BGA, tienen las proporciones más bajas de estudiantes que dejan sus estudios (por debajo de 10%).
- en los bachilleratos tecnológicos federales, BTF, asiste casi uno de cada cinco estudiantes de EMS (18.2%) y presentan una tasa de “abandono” de 14.7%.
- una tasa semejante (15%) presenta CONALEP que, aunque en Guanajuato funciona como bachillerato tecnológico federal, se analiza aquí como una categoría aparte para permitir la comparabilidad con el escenario nacional.

El cálculo de “diferencia en importancia” nos indica que el abandono de los bachilleratos estatales “aporta” menos a la tasa total nacional de lo que correspondería a la importancia de su matrícula (2.8 puntos porcentuales menos). Lo mismo sucede con los bachilleratos particulares o los bachilleratos generales de las instituciones de educación superior que tienen un impacto menor al que se derivaría de su matrícula.

⁵³ Para realizar el contraste con la dimensión nacional se aprovecha la base de datos de Principales cifras considerando la clasificación de control y sostenimiento <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>. Para la categorización estatal se consideran, en la categoría de BGE a los subsistemas de SABES, Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), Telebachillerato-UVEG, Escuela Preparatoria Regional del Rincón (EPRR), Escuela de Talentos; en BGF se ubican los Centros de Estudios Bachillerato (CEB); en BGA los centros de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato; en BTE está el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECYTEG) y el Bachillerato Bivalente Militarizado (BBM); BTF corresponde con DGETI, DGETAyCM, además del IPN; hay algunos alumnos de BTA en la Universidad de Guanajuato; y se mantiene por separado a CONALEP porque a nivel nacional se distingue como “profesional técnico bachiller”.

En todos los demás servicios el impacto que tienen en la tasa nacional es más alto del que se debería tener por el número de su estudiantado, destacando en especial el bachillerato tecnológico federal (BTF) con 4.7 puntos porcentuales de efecto por encima de su relevancia en matrícula, y el bachillerato general federal (BGF), que, aunque solo concentra a 3% de la matrícula, tiene un efecto de 5.2% en el total de la tasa de abandono.

Así, un análisis del fenómeno de abandono a nivel de la EMS en Guanajuato debería incluir documentación sobre el contexto de estos servicios en los últimos años en el escenario nacional y estatal, y dirigir prioritariamente las estrategias de prevención y atención a la desafiliación en los servicios con mayor peso en las tasas de abandono.

El análisis de los datos en Guanajuato indica que:

- el bachillerato general estatal concentra la mayor parte de la matrícula 28.7%, con una tasa de abandono de 12.9% (más alta que este tipo de servicios a nivel nacional)
- al bachillerato tecnológico estatal asiste 18.4% del alumnado estatal de EMS, con una tasa de abandono de 13% (también más alta que este tipo de servicios a nivel nacional)
- los bachilleratos tecnológicos federales (DGETI y DGETA) en el estado tienen una tasa de abandono de 14.4% que incide en 17.4% de las y los estudiantes de media superior

La interrupción de los estudios en los planteles de EMS en Guanajuato

El segundo análisis sobre el fenómeno de “abandono” o “deserción” en la EMS del estado se centró en los planteles escolares. Para ello, se calcularon las tasas de abandono (mediante el método de residuales) de todas las escuelas del estado, para los cuatro ciclos escolares incluidos en el reporte de evolución del fenómeno nacional; y se analizó la tendencia con respecto a la proporción del alumnado que deja el sistema escolar.

La serie “ancla” nuevamente es el ciclo más reciente para el que se puede estimar la tasa de abandono al momento del estudio (2022-2023; esto es así porque, dado el método de cálculo, se necesitan los datos del ciclo inmediato posterior). Y, con la selección de los ciclos intermedios se buscó evitar, en lo posible, el sesgo en los datos de 2020-2021 por la pandemia de Covid19, y mantener una secuencia de periodos homogéneos. El resultado cubre un periodo de diez años y va más allá del análisis originalmente solicitado (de 2018 en adelante) para mostrar la evolución del fenómeno en un espectro más amplio de tiempo.

Para armar la serie de datos se ligaron las bases liberadas del formato 911 por parte de la Secretaría de Educación Pública, utilizando las claves oficiales (CCT). En la hoja de cálculo “**Reporte_Gráfico**

histórico por CCT_GTO24” que acompaña este documento, se presentan las estimaciones de los siguientes indicadores, mismas que se discuten más adelante.⁵⁴

1. Tasa de abandono 2013-2014
2. Tasa de abandono 2016-2017
3. Tasa de abandono 2019-2020
4. Tasa de abandono y 2022-2023
5. Media de tasas de abandono
6. Desviación estándar de tasa (SD)
7. Correlación tasa de abandono
8. Categoría tendencia en tasa de abandono

Si se consideran todos los ciclos escolares recuperados, se observan en la base 1,433 escuelas, aunque para el ciclo 2022-2023 se cuenta en la base con información de 1,227 comunidades escolares a partir de su Clave de Centro de Trabajo (CCT) y el turno. En este conjunto, hay 1,176 (95.8%) con información de más de un ciclo escolar, por lo que fue posible incluirlas en el análisis.⁵⁵

- Para caracterizar la evolución en sus tasas de abandono se estimó la correlación entre los valores de sus tasas en los ciclos previos, por lo que pueden tener una correlación positiva entre uno y otro periodo (lo que indicaría que aumenta el valor de la tasa), o una correlación negativa (que señala que las tasas disminuyen). Este valor permite hacer diferenciaciones más precisas entre planteles con respecto al promedio de las tasas, ya que este último valor arroja menos varianza.
- Con los valores de correlación, se establecieron tres categorías o tipos de “tendencia de abandono”: **descendente**, cuando la correlación entre las tasas de los periodos es de -0.6 o más negativa; **ascendente**, cuando la correlación de los periodos es de 0.6 o mayor; y **estable o errática** -qué crece o disminuye de forma intermitente- con otros valores de correlación (que son muy débiles, débiles o moderados).

En el Cuadro 7 se presenta la distribución de CCT, considerando sus diferencias por turno, de acuerdo con el número de ciclos escolares que se compararon y su “tendencia de abandono”.

Solo hay 165 planteles con datos de dos ciclos (el 2022-2023 y el 2019-2020), entre los que 52.7% muestran una tendencia descendente en su abandono escolar. Para los 453 planteles en que se cuenta con datos de tres ciclos, la tendencia a la baja es de 41.1% y se reduce a 34.8% en aquellos en los que se tienen datos de cuatro ciclos en la última década. Entre estas escuelas con datos “completos”,

⁵⁴ En la hoja 1 se presentan las fórmulas y reglas de cálculo de los indicadores 5 a 8, mientras que en las hojas 2 se incluyen únicamente los valores con el resumen por planteles con y englobando turnos en la misma CCT. En el archivo se incluyen otros rangos numéricos (Grupos) para ubicar en un continuo el valor de las tasas (1 el más bajo, 6 el más bajo) y el tamaño de las escuelas de acuerdo con las y los jóvenes que atienden en cada turno.

⁵⁵ Desde 2013-2014 se identifican 206 planteles que ya no están activos, o que no actualizaron su información en 2022-2023 (155, es decir, el 75.2% son bachilleratos particulares).

aquellos con una tasa ascendente representan apenas 13.2%, de forma que el resto (51.9%) experimentan altibajos en el abandono entre ciclos.

Cuadro 7. *Distribución de planteles, considerando turno, de acuerdo con tendencia en tasas de abandono, según número de ciclos con datos entre 2013 y 2023*

Número de ciclos con tasas de abandono	Ascendente	Descendente	Estable o errática	Total
2	78 (47.3%)	87 (52.7%)	-	165
3	97 (21.4%)	186 (41.1%)	170 (37.5%)	453
4	91 (13.2%)	239 (34.8%)	357 (52%)	687
Total	266 (20.4%)	512 (39.2%)	527 (40.4%)	1,305

Nota. Se consideran entre los ciclos 2013-2014, 2016-2017, 2019-2020 y 2022-2023, de planteles activos en el ciclo 2022-2023

Fuente: Cálculos propios con resultados de análisis con datos del formato 911

Si se observan las proporciones, sin importar el número de ciclos con información, los 512 planteles con tendencia descendente son el 39.2%, mientras que el 40.4% muestran un comportamiento estable o errático.

Los datos sugieren que es difícil para las comunidades escolares sostener una tendencia descendente en la “deserción”, aunque en Guanajuato la proporción de planteles con una tendencia ascendente por periodos prolongados también es relativamente baja (13.2%).

Como se muestra en el Cuadro 8, los CCT con tasas ascendentes están más concentrados en planteles muy pequeños,⁵⁶ en los turnos vespertinos y en contextos urbanos. Incluso, la proporción de planteles con tasas en aumento es de 2 a 1 con respecto a las áreas rurales de Guanajuato.⁵⁷ Los planteles de tamaño medio y grande en los que se incrementa la tasa de abandono pertenecen a CONALEP y, especialmente, a Centros de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato o bachilleratos particulares, que presentan una de cada cinco escuelas con esta tendencia. No obstante, y a pesar de la tendencia ascendente en los planteles del bachillerato de la Universidad, presentan tasas de abandono modestas. No así entre los particulares, que son escuelas con tasas elevadas.

⁵⁶ Se categorizaron los siguientes rangos de matrícula: Menos de 100 estudiantes se considera un plantel muy pequeño; entre 101 y 200 se etiquetó como pequeño, y de 201 a 500 como de tamaño medio. Los planteles entre 501 y 1000 estudiantes se denominaron grandes, y los que tienen más de 1000, muy grandes.

⁵⁷ Se revisaron las características de 680 planteles para los que se tiene información completa de subsistema, turno, tamaño de la matrícula, y ámbito poblacional durante los cuatro ciclos escolares. Esto excluye de esta caracterización a los Telebachilleratos Comunitarios, ya que solo tienen datos de tres ciclos escolares durante el periodo considerado (fueron establecidos posterior a 2013-2014 en el estado).

Cuadro 8. Número y proporción de planteles por tendencia en tasas de abandono, según tamaño de matrícula, turno, contexto poblacional y subsistema

		% tendencia Ascendente	% tendencia Descendente		% tendencia Ascendente	% tendencia Descendente
		Plantel muy pequeño	Plantel muy pequeño		Plantel muy pequeño	Plantel muy pequeño
		Turno matutino	Turno matutino		Turno vespertino	Turno vespertino
	Rural (N)					
DGETAyCM	1	0	0			
PARTICULAR	2	50.0	0			
SABES	112	7.8	39.1	1		100
	Urbano (N)					
DGETAyCM	1	0	100			
PARTICULAR	126	23.8	22.2	33	24.2	27.3
SABES	11	0	36.4	2	50.0	50.0
		Plantel pequeño/medio	Plantel pequeño/medio		Plantel pequeño/medio	Plantel pequeño/medio
		Turno matutino	Turno matutino		Turno vespertino	Turno vespertino
	Rural (N)					
DGETAyCM	4	0	50.0			
EMSAD CECYTEG	1	0	0	1		
PARTICULAR	2	0	100		0	100
SABES	44	4.5	65.9	3	66.6	33.3
	Urbano (N)					
CECYTEG	9	0	44.4	3	33.3	33.3
DGETAyCM	2	0	50.0			
DGETI	2	0	50.0	3	0	0
EMSAD CECYTEG	3	0	33.3			
PARTICULAR	106	23.6	26.4	10	0	30
SABES	76	2.6	42.1	10	0	70
UNIVERSIDAD GUANAJUATO	2	0	50.0			
CONALEP				4	50	25
		Plantel grande/muy grande	Plantel grande/muy grande		Plantel grande/muy grande	Plantel grande/muy grande
		Turno matutino	Turno matutino		Turno vespertino	Turno vespertino
	Rural (N)					
CECYTEG	1	0	100			
CONALEP	3	0	66.6			
DGETAyCM	1	0	0			
	Urbano (N)					
CECYT IPN	1	0	0			
CECYTEG	25	12.0	56.0	6	0.0	16.7

		% tendencia Ascendente	% tendencia Descendente		% tendencia Ascendente	% tendencia Descendente
CONALEP	12	0	41.7	4	25.0	0.0
DGETAyCM	2	0	50.0			
DGETI	22	4.5	9.1	9	0.0	22.2
EPRR	1	0	100			
PARTICULAR	6	0	0	1	0.0	100.0
SABES	3	33.3	66.6			
UNIVERSIDAD GUANAJUATO	9	22.2	11.1			

Fuente: Cálculos propios con resultados de análisis con datos del formato 911

En el caso de los Telebachilleratos Comunitarios, todos con turno vespertino, siendo planteles de muy pequeña matrícula y prácticamente todos ubicados en contextos rurales, la proporción de estudiantes que interrumpen sus estudios incrementa continuamente en los tres periodos con datos y es mayor a la de los otros subsistemas públicos: se trata de 19.4% de los planteles.

Aunque los datos de Telebachillerato no se presentan en la muestra de planteles que se utilizó en el Cuadro 8, sí se pueden consultar en la hoja de cálculo anexa. En este archivo se incluye también una columna con mini gráficos por CCT por turno, para facilitar la comparación de las tasas y tendencias que obtuvo cada uno en los ciclos escolares de la serie. Enseguida se muestran algunos ejemplos.



Tendencia descendente



Estable o errática



Tendencia ascendente



Estable o errática

Factores para explicar y prevenir la interrupción de los estudios

Dada la preponderancia de escuelas con tendencias “estables o erráticas” en Guanajuato, es decir, con poco cambio en su tasa de abandono o que aumentan y disminuyen alternadamente, las medidas más apropiadas y efectivas para prevenir el truncamiento de las trayectorias educativas requieren información más específica sobre las y los estudiantes y su contexto. Esto permitiría comprender los fenómenos de “desafiliación escolar” y eventual “abandono”.

En el contexto mexicano, el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) es el repositorio principal de información escolar, sin embargo, y aunque el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública muestra datos importantes de características de las escuelas,⁵⁸ no hay acceso público a datos individuales. En décadas anteriores, se intentó sistematizar un sistema de registro individual denominado Registro Nacional de Alumnos,

⁵⁸ Ver https://siged.sep.gob.mx/SIGED/estadistica_educativa.html

Maestros y Escuelas (Rename) que funcionó como cimiento del SIGED, pero no fue posible unificar las múltiples fuentes de datos de las entidades federativas y las escuelas.

Uno de sus propósitos era generar un Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que incorporaría, a la información de control escolar, otros indicadores académicos recabados por docentes en los Consejos Técnicos Escolares para identificar estudiantes en riesgo de reprobación o abandono.⁵⁹ Aunque estos esfuerzos no se han consolidado, la información del SIGED, incluyendo sus mapas de consulta de indicadores, pueden ser útiles para contextualizar los análisis de estudiantes.

Los sistemas de monitoreo y seguimiento más exitosos suelen incluir estadísticas que, de manera periódica, recopilan las escuelas, por ejemplo, la asistencia, las calificaciones, los datos sociodemográficos, etcétera. Entre los ejemplos que pueden ser recuperados para su implementación en el contexto mexicano, Fernández y Moreno (2024) identificaron la metodología ABC del National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE). El sistema envía alertas a las escuelas cuando se identifican datos atípicos en indicadores de asistencia escolar (*Attendance*), conducta en el aula (*Behavior in the classroom*) o resultados de desempeño (*Course performance*).⁶⁰

En la Secretaría de Educación de Guanajuato se cuenta con el Sistema de Actuación Temprana para la Permanencia Escolar (SATPE) para reducir la deserción mediante la identificación de estudiantes en riesgo de abandonar la secundaria. El SATPE se ha comenzado a implementar en muestras de escuelas para consolidar modelos predictivos que, a partir de información de factores económicos, sociales, personales y académicos, puedan enviar alertas a sus escuelas. Dichos modelos se construyeron con asesoría del Banco Mundial utilizando una gran cantidad de datos de 2017 a 2022 para identificar las variables con mayor poder de predicción.

En el Cuadro 9 se presentan las 10 variables que resultaron más importantes para predecir, en una proporción de 80 a 84%, a las y los adolescentes que dejan la secundaria.

Cuadro 9. Nivel de importancia en el algoritmo de predicción para el SATPE

Variable	Nivel de importancia
Inasistencias	16.3%
Grado escolar	11.6%
Baja previa	11.0%
Deudor/a del ciclo anterior	9.5%
Calificación de español	5.5%
Matrícula de la escuela	5.0%
Ciclo escolar	4.2%

⁵⁹ En la agenda de política de la IEEC, Aprender parejo, se describe la Rename y el SiSat, véase <https://aprenderparejo.mx/informes/trayectorias>

⁶⁰ Disponible en <https://educacion.nexos.com.mx/por-que-no-damos-seguimiento-a-los-estudiantes-del-sistema-educativo-mexicano/>

Variable	Nivel de importancia
Peso	3.4%
Baja previa (categórica)	3.4%
Extraedad	3.0%

Fuente: Reporte de Banco Mundial proporcionado por la SEG.

Para comenzar a generar información que ponga los cimientos de un modelo similar en bachillerato, y ayude a identificar los factores asociados a los fenómenos de desafiliación y abandono escolar, en esta evaluación se recuperaron las bases de datos que acompañan la evaluación de RIMA EMS. En dicha prueba estatal de aprendizajes se recopila un conjunto de rasgos y características del estudiantado que pueden asociarse con el riesgo de dejar de estudiar.

El apartado de caracterización de ambos fenómenos de este estudio se basa en los resultados de RIMA de dos periodos (2022 y 2023) y en la base de datos que compartió la Secretaría de Educación de Guanajuato en la que identifica a las y los estudiantes abandonantes.

El análisis se centra en las siguientes características y factores que recomienda la literatura especializada⁶¹ y las experiencias exitosas previas que se han reseñado. La descripción de tendencias esperadas en cada uno guio la programación y análisis de los modelos estadísticos.

Factores individuales	Factores sociales y familiares	Factores académicos	Factores escolares no académicos
<ul style="list-style-type: none"> •Sexo •<i>Growth mindset</i> y aspiraciones •Hábito de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> •Condición social •Beca •Trabajo •Acceso a TICs 	<ul style="list-style-type: none"> •Subsistema •Grado escolar •Puntajes EXUMS •Puntajes RIMA 	<ul style="list-style-type: none"> •Violencia en el municipio •Violencia escolar •Tamaño de escuela

Factores personales

- sexo, para identificar si hombres o mujeres tienen mayor riesgo de dejar de estudiar.
 - Considerando los resultados del análisis de la evolución del fenómeno de abandono, se estableció la hipótesis de que los estudiantes hombres de Guanajuato tienen mayor riesgo de abandono.
- mentalidad de crecimiento, que es la autopercepción de que se puede aprender.
 - Se considera que el riesgo de dejar los estudios se eleva conforme disminuye la mentalidad de crecimiento o “*growth mindset*”.

⁶¹ Ver González-Rodríguez, D., Vieira, M. & Vidal, J. (2019): Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61 (2), 214-230 <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>

- aspiraciones académicas, que refieren hasta qué nivel educativo se desea llegar y están asociadas al factor personal de mentalidad de crecimiento.
 - Se considera que el riesgo de desafiliación y eventual abandono está inversamente relacionado.
- hábito de lectura, que es una actividad fundacional para los aprendizajes.
 - Puede asociarse con un mayor riesgo de dejar los estudios si no se considera importante.

Factores sociales y familiares

- condición social, para lo cual se utiliza la variable de grupos de escolaridad de la madre de las y los estudiantes reportada en RIMA.⁶²
 - Se asocia una menor escolaridad con una condición social más frágil, por tener menores recursos en el hogar para recursos educativos o asistir a las escuelas.
 - También se considera que una menor escolaridad hace más difícil el acompañamiento escolar del estudiantado, por lo que puede funcionar como variable *proxy* del involucramiento familiar.
- beca (en 2022), que se explora en RIMA EMS preguntando por el ente que otorga el apoyo económico para contar más información en el contexto actual de “universalización” de las becas.⁶³
 - Las becas se han utilizado como instrumento de política pública para reducir las limitantes de ingreso del hogar y proveer de recursos para el estudio, asumiendo que tendrán un efecto negativo en el riesgo de abandono.
- trabajo, considerando que el riesgo de dejar de estudiar cambia a medida que el tiempo de la persona debe “compartirse” entre estudiar y realizar una actividad económica, lo que disminuye el tiempo que se puede destinar al estudio.
- acceso a tecnologías de la información y comunicación: internet y teléfonos inteligentes.
 - La hipótesis es que disponer de estos recursos puede favorecer la permanencia escolar al generar sentido de pertenencia, y ofrecer herramientas académicas.

⁶² En la base de datos del Examen único EXUMS se encuentran elementos del índice de Niveles Socioeconómicos (NSE) con base en la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI). Sin embargo, la cantidad de estudiantes que pueden incluirse en el modelo considerando este índice es menor que si se aprovecha RIMA.

⁶³ Véase Hernández (2023) en <https://egobiernoytp.tec.mx/es/blog/los-impactos-de-becas-en-tres-ambitos-de-la-educacion-en-mexico-no-hay-una-bala-de-plata-para>

Factores académicos⁶⁴

- subsistema, cada uno tiene diferencias en su funcionamiento institucional que determinan estrategias de apoyo y, por tanto, tienen diversos impactos en el riesgo de abandono.
- grado escolar, considerando que el fenómeno de abandono funciona de manera distinta en cada año.
 - Los datos estadísticos sugieren mayor riesgo de abandono en el primer año.
- habilidades y conocimientos previos, reconocidas en los puntajes de EXUMS.
 - Se parte del supuesto de que menores puntajes en la prueba de ingreso, incrementan el riesgo de abandono.
- logro de aprendizaje, mediante los puntajes en RIMA EMS 2022 para las tres áreas básicas que evalúa la prueba: comunicación, matemáticas y ciencias.
 - Se considera que el riesgo de abandono es más alto entre quienes obtienen menor nivel de logro, ya que se desmotivan del estudio porque no logran comprender los contenidos escolares.

Factores escolares no académicos

- violencia en el municipio, calculada a partir de la incidencia delictiva reportada por el Secretariado Ejecutivo Nacional de Seguridad Pública.⁶⁵
 - La violencia puede actuar como *proxy* de situaciones de vulnerabilidad que se traducen en mayor riesgo de abandono, aunque también se considera que la “percepción” de violencia es importante.
- violencia escolar, mediante RIMA EMS se recaba información sobre la frecuencia de experiencias violentas en la escuela.
 - También se cuenta con autorreporte de consumo de alcohol, tabaco o drogas, considerando que, tanto estas variables como la violencia escolar, incrementan el riesgo de dejar los estudios.
- tamaño escolar, por cantidad de matrícula y ratio de estudiantes atendidos por grupo.

⁶⁴ Se solicitó apoyo al IPLANEG y la SEG para contar con información sobre calificaciones y asistencias de las y los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, se requieren periodos más amplios de los que incluyen los tiempos calendario programados para esta evaluación, para sistematizar los datos que, en cada subsistema, se recaban y codifican de manera distinta.

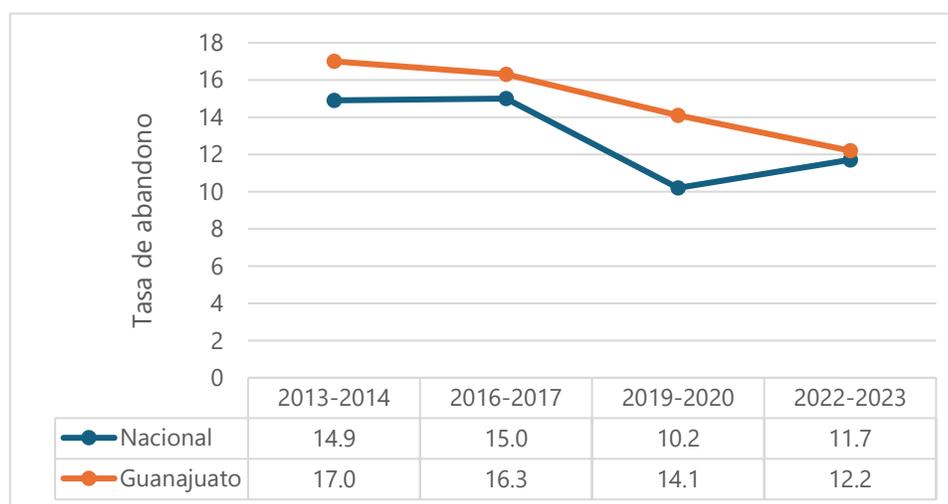
⁶⁵ Ver datos abiertos de incidencia delictiva en <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-299891>

Análisis de los fenómenos de abandono, desafiliación y sus factores asociados

En el marco metodológico se señalaron dos diferentes métodos para caracterizar el fenómeno de abandono en los bachilleratos de Guanajuato: el residual y la comparación de cohortes. Los resultados del método residual permitieron, en el apartado previo, estudiar la evolución del fenómeno desde 2013 a la fecha, en el ámbito estatal, por subsistema de bachillerato, e incluso por plantel y turno.

Además, se recuperaron datos históricos de tasas de abandono a nivel nacional y de otras entidades federativas para contextualizar e interpretar de manera informada los parámetros de Guanajuato. Esto permitió confirmar lo que se apunta en el diagnóstico de IPLANEG que motivó esta evaluación, y que señala la prioridad de atender el problema de la deserción escolar en el estado ya que la tasa de abandono en bachillerato se encuentra entre las 10 más altas del país. Sin embargo, también fue posible observar que el indicador en Guanajuato ha ido a la baja en la última década, tal y como se ilustra a continuación.

Imagen 1. Evolución de la tasa de abandono en bachillerato, a nivel nacional y en Guanajuato
Ciclos escolares 2013-2014 a 2022-2023



Fuente: Cálculos propios con datos de Principales cifras de la SEP y estadística oficial de Guanajuato

En el análisis de información por control, sostenimiento y subsistema de bachillerato, se pueden encontrar otras similitudes con el escenario nacional, pero también otros detalles que distinguen el fenómeno de abandono en Guanajuato. Algunos se enlistan enseguida:

- En ambos escenarios, y en el último ciclo escolar del que se disponen datos, los hombres dejan los estudios en mayor medida que las mujeres.
- La tasa con tendencia descendente de Guanajuato es distinta al escenario nacional, donde se observó un ligero repunte en el ciclo 2022-2023.
- En el ámbito nacional y estatal, destaca una alta tasa de abandono en los bachilleratos tecnológicos federales, aunque estos influyen menos en la tasa de Guanajuato que en la nacional.

- En el estado, son los bachilleratos tecnológicos y generales estatales los que impactan más el indicador de abandono y requieren más apoyo.
- A diferencia del escenario nacional, el abandono en escuelas particulares de Guanajuato tiene mucho más impacto en la tasa estatal.

Cuando el análisis de las tasas de abandono y su tendencia se focaliza en los subsistemas de bachillerato que operan en el estado, es posible identificar incluso planteles que requieren atención prioritaria. Por ejemplo, las escuelas de menor tamaño de matrícula, que se encuentran en entornos rurales, muchos identificados como bachilleratos generales (SABES, TBC-UVEG), han incrementado su indicador de abandono de manera constante en los últimos tres ciclos escolares. Otro ejemplo de los hallazgos es que, aunque en la fotografía estatal de 2022-2023, las tasas de abandono de subsistemas como CONALEP o los planteles de la Universidad de Guanajuato, son relativamente bajas, estos presentan una tendencia ascendente que debe atenderse, sobre todo en sus escuelas de tamaño medio o grande.

Para identificar planteles específicos con tendencias ascendentes de abandono, ya se cuenta también con la serie de valores de 1,176 planteles para los que se estimaron y graficaron sus tasas, a partir del ciclo escolar de 2013-2014 y hasta 2022-2024 con un par de valores intermedios. Aun así, vale la pena señalar que la mayoría de las escuelas en Guanajuato presentan una tendencia estable (sin cambio), o bien errática (que suben y bajan entre ciclos escolares) en su tasa de abandono, lo que debe tomarse en cuenta para la evaluación de las estrategias de política y el diseño de sistemas efectivos de monitoreo y seguimiento.

La comparación de cohortes en las evaluaciones estatales

Para profundizar en las variables que expliquen estos comportamientos del fenómeno de abandono y generar acciones de prevención en Guanajuato, es necesario complementar la aproximación estadística del método residual con una exploración a detalle los factores asociados a que las y los estudiantes dejen sus estudios, o bien permanezcan en la escuela.

Para ellos el segundo método que se utilizó en el estudio aprovecha los datos de las evaluaciones estatales para identificar los factores que incrementan el riesgo de abandono, a nivel de individuos, comparando las características de cohortes de estudiantes que presentaron la evaluación de RIMA EMS en 2022 y 2023, contra quienes se identificaron como “abandonantes” porque presentaron su evaluación estatal en 2022, pero no en 2023.⁶⁶

La ventaja de contar con los datos de RIMA es que se puede estimar el valor del riesgo que representan, diferentes medidas de aprendizaje, en la deserción escolar; incluso pueden calcularse

⁶⁶ Se confirmó el carácter de “abandonantes” de estas y estos alumnos mediante los registros de jóvenes en situación de “abandono escolar” con las que cuenta la Secretaría de Educación de Guanajuato.

estos valores para otras variables de contexto que se indagan mediante baterías que acompañan la aplicación estatal de esta prueba.

Además, en línea con la propuesta conceptual que fundamenta este estudio, se aprovecharon los cálculos de “razón de riesgo” para generar un modelo que, además de al abandono, permita aproximarse al fenómeno de “desafiliación” o “desenganchamiento” escolar. A diferencia de la deserción escolar que solamente se registra cuando la persona trunca su trayectoria, la desafiliación escolar puede asociarse con una diversidad de indicadores de “desinterés” que podrían monitorearse en mujeres y hombres quienes, aun estando inscritos en el bachillerato, presentan diversas condiciones que incrementan la probabilidad de que eventualmente se conviertan en “abandonantes”.

Antes de presentar los resultados, caben señalar dos consideraciones metodológicas:

- i. Los datos de abandono escolar que se derivan de la comparación de cohortes de RIMA EMS 2022-2023 no son equivalentes a las tasas a nivel de plantel o subsistema que se estimaron utilizando el método de “residuales”. Los datos de abandono obtenidos de las cohortes corresponden a un periodo de tiempo relativamente más corto, y si bien se comparan dos ciclos escolares, existe una proporción de jóvenes de Guanajuato que no forman parte del análisis porque no presentaron la prueba, aunque no sean “abandonantes”.
- ii. Aunque se trata de datos de un panel de personas (mismas personas con dos observaciones), el estimador de riesgo que se presenta es una razón de momios. Este tipo de parámetros es similar a los que utilizan los modelos logísticos y multivariados que se usaron para caracterizar los fenómenos de “abandono” y de “desafiliación”. Por ello, en este apartado se reportan los resultados de un solo tipo de indicador.⁶⁷

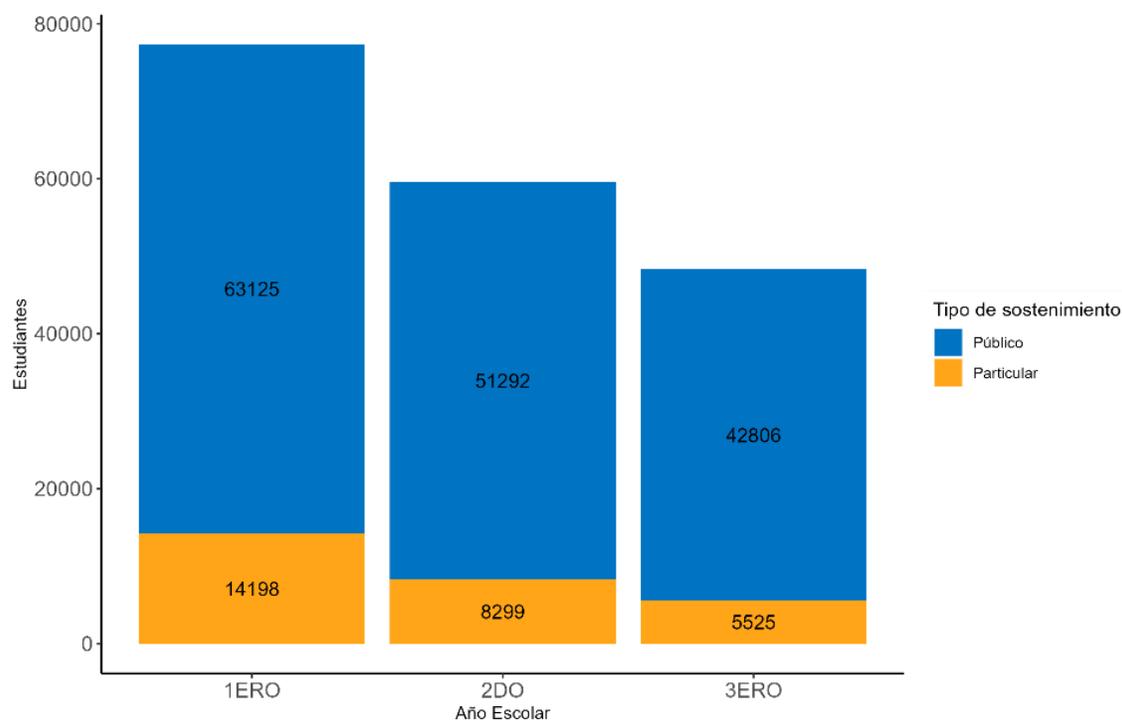
Cohortes para construir un indicador de riesgo de abandono escolar

En la base de datos de RIMA EMS 2022, que se aplicó en noviembre de ese año, se cuenta con 185,245 observaciones que sumaron más del 80% de la matrícula de bachilleratos públicos y privados escolarizados del estado. A continuación, se describe brevemente la población que participó en la prueba, y se explica cómo se depuró la muestra que se utilizó para identificar los factores de riesgo.

La mayor cantidad de estudiantes cursaba el primer año. En éste, hay 77,323 estudiantes, de los cuáles 18% son de escuelas de sostenimiento privado. Para el segundo año, estos valores estaban en 59,591 y 14%, respectivamente. Y, en el tercer año, había un total de 48,331 estudiantes con el 89% de la matrícula en escuelas públicas.

⁶⁷ De cualquier manera, los datos de las tasas de abandono para las muestras con diferentes combinaciones de factor de riesgo son muy cercanos a los de razones de momios, por lo que se prefirió presentar los efectos de riesgo con una misma medida en los análisis univariados o multivariados (considerando diversas variables simultáneamente), véase Cerda, J., Vera, C., & Rada, G. (2013). Odds ratio: aspectos teóricos y prácticos. *Revista médica de Chile*, 141(10), 1329-1335. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013001000014>

Imagen 2. Distribución de estudiantes en RIMA EMS, por año escolar y sostenimiento



En todos los años estudiaban más mujeres que hombres, con una mayor diferencia en el segundo y tercer año. Hay una proporción del 1.4% de estudiantes que se consideran no binarios o prefirieron no responder a esta pregunta en el cuestionario de registro de RIMA EMS (ver Imagen 3).

La cantidad de estudiantes por subsistema es muy variada, con CECYTEG, SABES y DGETI como los bachilleratos públicos con mayor presencia en la prueba. Esto coincide con las proporciones en la matrícula total de Guanajuato reportada en los formatos oficiales. En el Imagen 4 también se observa que, de los 13 subsistemas públicos que existen en el estado más el privado, 6 subsistemas participaron en RIMA EMS con menos de 3 mil estudiantes. Todos los subsistemas, excepto el IPN y el CEB, lo hicieron con más del 80% de su matrícula.

En la mayoría de los subsistemas, más mujeres que hombres respondieron la prueba, con excepción del CECYTEG y el IPN, donde es casi parejo. En CONALEP y el BBM hay mayoría de estudiantes hombres.

Imagen 3. Distribución de estudiantes en RIMA EMS, por año escolar y sexo

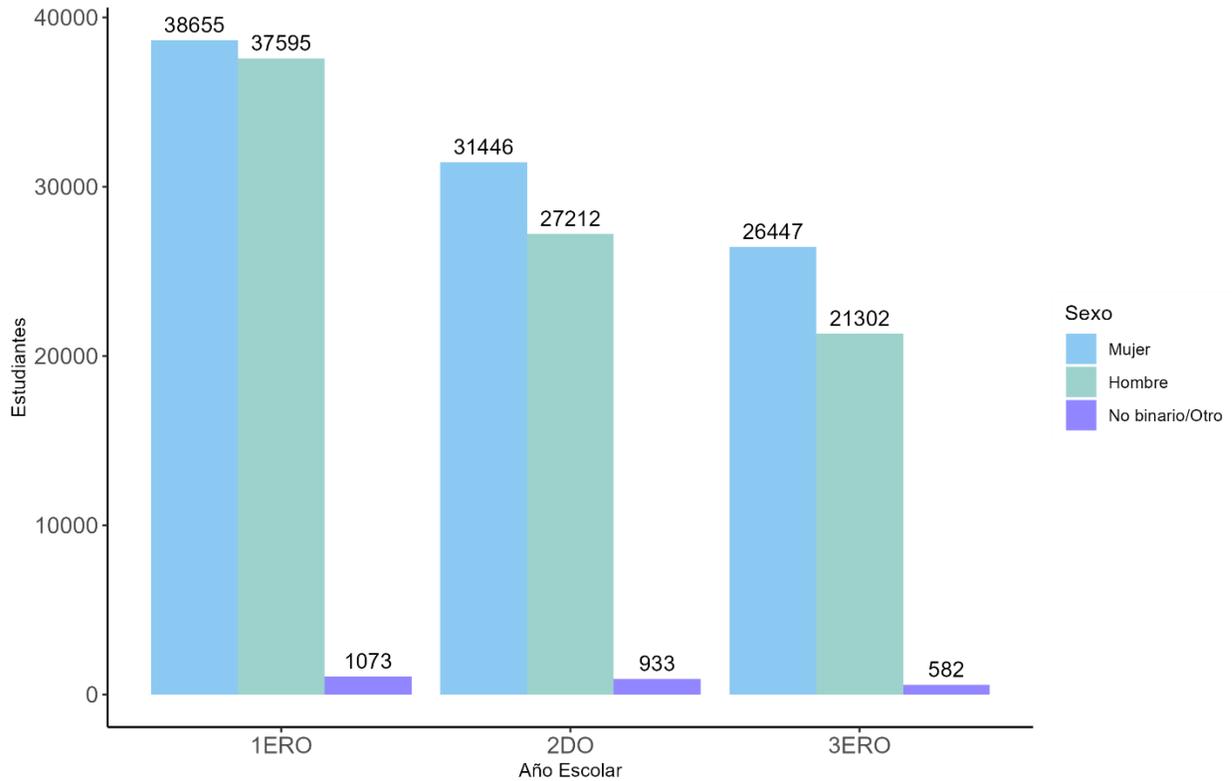
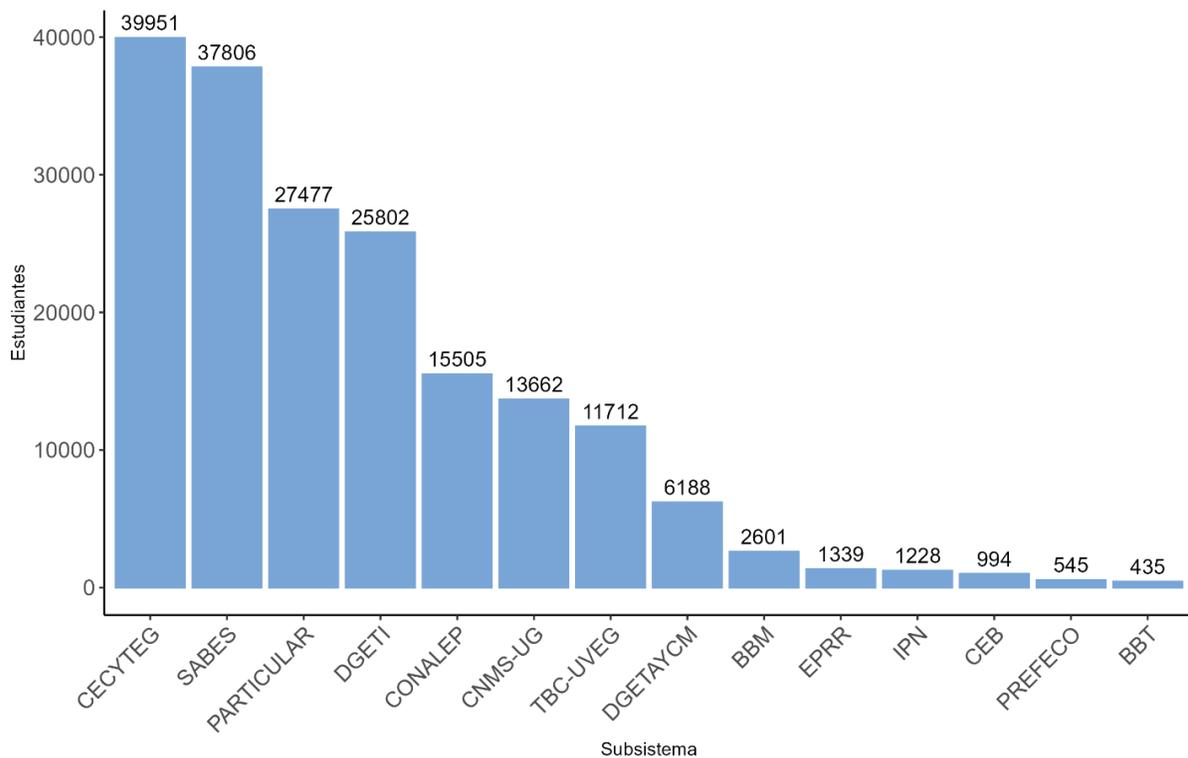


Imagen 4. Distribución de estudiantes en RIMA EMS, por subsistema



Ahora bien, con el fin de identificar a las cohortes de estudiantes y de jóvenes que dejaron los estudios, y utilizarlas en la estimación de razones de riesgo, las personas que realizaron la prueba en 2022 se buscaron en la base de RIMA EMS 2023.

- En un primer corte, el grupo de estudiantes incluidos en el análisis a se redujo 136,086 casos puesto que la mayoría de las y los jóvenes que en 2022 se encontraban cursando 3er año ya habían egresado de bachillerato para 2023.
- En este grupo, se decidió concentrar el análisis en planteles públicos dada la dificultad de aproximarse a las características organizacionales específicas de las escuelas particulares que van más allá de la coincidencia con las bases curriculares.
- Tampoco se consideran los planteles catalogados como PREFECO, porque están a cargo de una asociación civil y, por tanto, también funcionan como particulares.
- Se eliminaron los casos codificados como “No binario” u “Otro” para evitar la multiplicación de categorías en los comparativos por sexo. Estos representaban 1.4% y se decidió retirarlos una vez que se verificó que su inclusión o eliminación no impactaba los cálculos de riesgo.
- Con estas decisiones, la muestra considerada para los cálculos y modelos es de 113,725 casos.

Para determinar la pertenencia de estos 113,725 casos al grupo de estudiantes o de “abandonantes”, se revisaron los datos de RIMA EMS 2022 y 2023, y las bases oficiales de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). Solo aquellas personas que no tenían calificaciones en ambas pruebas y que SÍ se encontraban registradas como “abandonantes” en las bases oficiales se confirmaron en este grupo. El resto permiten realizar la comparación de características con quienes permanecieron en la escuela.

En la hoja de cálculo anexa a este reporte “**Diccionario_variables_abandono GTO_24.xls**” se presentan a detalle las variables que se discutieron en el reporte de evolución del fenómeno de abandono, con los códigos que se utilizaron en los modelos.

Resultados del modelo univariado

En el conjunto de Cuadros 10 se presentan las distribuciones en las categorías de análisis y la razón de momios para cada factor considerado (RM univariada).⁶⁸

Una razón de momios (RM) igual a 1 indica que no hay incremento en el riesgo del evento, en este caso abandono escolar, dada la exposición a determinada variable. Si la RM es mayor a 1, la exposición se asocia con una mayor probabilidad del evento.⁶⁹ Se puede presentar una RM menor a 1, lo que significaría que la exposición a un factor o variable se asocia con un menor riesgo de que se presente el evento. Eso indicaría que se está ante un elemento que “protege” del evento.

⁶⁸ Un antecedente de este método se utilizó en el estudio de abandono en secundarias del estado, realizado por la Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad, ver IEEC-EDUCAFIN (2019)

⁶⁹ En Kleinbaum, D. (1989). *Logistic Regression and Survival Analysis*. University of North Carolina. Chapel Hill.

Cuadro 10a. Distribución por categoría y razón de momios de abandono escolar, univariada, para factores individuales⁷⁰

Tipo de factor	Variable	Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar
Individual	1. Sexo	Mujer	51.8	
		Hombre	48.2	1.97
	2. Mentalidad de crecimiento	Mentalidad de crecimiento alta	41.7	
		Mentalidad crecimiento baja	16.1	1.88
		Mentalidad crecimiento media	42.2	1.51
	3. Aspiración académica	Llegar a posgrado	49.6	
		Llegar a licenciatura	24.9	1.51
		Tener una carrera técnica	16.4	2.16
		Solo terminar EMS	9.1	3.56
	4. Hábito de lectura	Leer es mi pasatiempo favorito	18.1	
		Platico a las personas lo que leo	8.1	1.55
		Leo para tener la información que necesito	55.1	1.48
		Leo por obligación	17.3	2.42
		Leer es una pérdida de tiempo	1.4	3.55
	5. Consumo de sustancias	Sin consumo	72.5	
		Consumo bajo	16.8	1.37
		Consumo medio	7.4	1.83
		Consumo alto	3.3	3.08

Dato en cursivas es no significativo al 5%

Nota. Todos los factores individuales resultaron significativos con respecto a las categorías de referencia.

1. Los hombres presentan un riesgo casi del doble que las mujeres de dejar los estudios (RM=1.97). La RM se expresa como un valor relativo a la categoría de referencia, que en este caso se trata de una estudiante mujer.
2. Además de medidas directamente relacionadas con aprendizajes, en RIMA EMS se incluyen indicadores del involucramiento de las y los estudiantes con la consolidación de esos aprendizajes. El primero de ellos es una medida de mentalidad de crecimiento, que es la autopercepción de que se puede aprender e incrementar la propia inteligencia.⁷¹ Se comprobó

⁷⁰ Para facilitar las comparaciones, se incluyen las categorías de referencia que se utilizaron en los modelos y que, de acuerdo con lo descrito en el marco metodológico, representan un valor de 1.

⁷¹ En Rammstedt, B.; Gruning, D.; y Lechner, C. (2022). Measuring Growth Mindset. *European Journal of Psychological Assessment*. 40. 10.1027/1015-5759/a000735.

la hipótesis sobre el efecto negativo de una alta mentalidad de crecimiento sobre el riesgo de dejar los estudios (porque se confía en que se lograrán aprendizajes y eso motiva el esfuerzo escolar y la permanencia). En contraste, el riesgo relativo de dejar de estudiar aumenta fuertemente cuando la mentalidad de crecimiento es baja: $RM=1.88$ respecto a los que tienen una mayor autopercepción de poder aprender.

3. También se toman en cuenta las aspiraciones académicas, que se indagan preguntando a las y los jóvenes hasta qué nivel educativo desean llegar. El riesgo de “abandono” está inversamente relacionado con la pretensión de máximo nivel de estudios, por lo que en el modelo se toma como categoría de referencia (menor riesgo para dejar la escuela) el aspirar a tener un posgrado (maestría, doctorado). Los niveles educativos más bajos constituyen la expectativa de menos de 10% del alumnado, siendo las y los estudiantes de que buscan solamente terminar el bachillerato el grupo que presenta un riesgo más alto de dejar de estudiar: $RM=3.56$.
4. Un hábito positivo de lectura, que es una actividad fundacional para los aprendizajes, se relaciona con mayor motivación para el estudio. Por ello, se toma como categoría de referencia que se declare leer como uno de los pasatiempos favoritos. Otras categorías aluden a tipos sociales o instrumentales de la lectura: si le gusta platicar de libros con otras personas, si solo lee para obtener información que necesita, si solo se lee por obligación, o si se señala que leer es una pérdida de tiempo (que reportan 1.4% de las personas en este análisis). Se observa que el riesgo de dejar la escuela aumenta entre el alumnado con menor interés en la lectura (lee por obligación y leer es una pérdida de tiempo) respecto a quienes reportan hábitos lectores por gusto personal (18.1% de las y los alumnos): en el primer caso, $RM=2.42$ y en el segundo $RM=3.55$.
5. En RIMA EMS se cuenta también con variables que exploran el autorreporte de consumo de alcohol, tabaco o drogas, considerando que aumentan el riesgo de dejar los estudios, en tanto indican menores niveles de autocuidado y cuidado familiar en las y los estudiantes. Los umbrales para codificar el consumo de tabaco, alcohol o drogas son: menor a 0.1 como nivel bajo, entre 0.1 y 0.16 nivel medio, y el nivel alto es mayor a 0.17. El índice de consumo de sustancias presenta contrastes relevantes para el riesgo de dejar la escuela. Entre quienes tienen un bajo consumo, o consumen sustancias legales (tabaco, alcohol), el riesgo relativo de dejar los estudios es $RM=1.37$, un incremento de 37% en la posibilidad de abandono escolar. El nivel de consumo alto se asocia a un riesgo relativo tres veces mayor de dejar los estudios y en casi todos los casos se acompaña de consumo de drogas ilegales ($RM=3.08$; este grupo solo concentra al 3.3% del estudiantado, sin embargo, es importante establecer estrategias oportunas de atención por los problemas de salud y otros de tipo psicosocial que pueden provocar, no solo en las y los alumnos en esta situación si no en sus pares).

Cuadro 10b. Distribución por categoría y razón de momios de abandono escolar, univariada, para factores sociales y familiares

Tipo de factor	Variable	Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar
Social y familiar	1. Condición social	Mamá con licenciatura o más	9.7	
		Mamá con carrera técnica	4.2	1.7
		Mamá con bachillerato	21.3	1.93
		Mamá con secundaria	60.5	1.96
		No sé la escolaridad de mi madre	4.3	2.77
	2. Trabajo	No trabaja	58.0	
		Trabaja menos de 20 horas semanales	15.3	1.62
		Trabaja con jornada variable	21.1	1.57
		Trabaja más de 20 horas a la semana	5.6	2.15
	3. Acceso a TICs	Computadora en casa	10.1	
		Sin acceso a TIC	2.8	2.88
		Dispone de celular o tableta	83.7	1.58
		Solo computadora en escuela	3.4	1.67
	4. Beca	Beca Benito Juárez	81.1	
		Sin beca	17.3	1.24
		Beca de la escuela	1.2	0.99
		Otro tipo de beca	0.4	1.32
	5. Incidencia delictiva municipal	Menor que 0.015 delitos/habitantes	28.6	
		Entre 0.015 y 0.020 delitos/habitantes	9.5	1.02
		Mayor a 0.20 y menor que 0.026 delitos/habitantes	26.0	1.09
Mayor o igual que 0.026 delitos/habitante		37.6	0.96	

Dato en cursivas es no significativo al 5%

1. Se aprovecha la escolaridad de la madre como una variable *proxy* de la condición social del hogar del estudiantado. Se coloca como categoría de referencia a las madres con licenciatura o posgrado, por considerar que sus hijos tienen menor riesgo de abandono. Las siguientes categorías son: si la mamá alcanzó carrera técnica, si solo Bachillerato, y primaria o secundaria. Hay un grupo (4.3% del estudiantado) que declara no saber la escolaridad de su

madre. Se piensa que la categoría integra estudiantes que no saben, o cuya mamá no asistió a la escuela, o que se trate de alumnas y alumnos sin madre en su hogar. Destaca que el riesgo de dejar de estudiar de jóvenes de condición social más desfavorable equivale a más del doble del correspondiente al estudiantado en hogares con madre con licenciatura o más. Por su parte, el riesgo relativo de jóvenes en hogares con madres con bachillerato o con solo secundaria o primaria es prácticamente igual (93% y 96% de mayor riesgo con respecto a más escolaridad).

2. En cuanto a la participación de las y los estudiantes en la vida laboral, se considera que dedicar más tiempo a actividades distintas que estudiar puede afectar el desempeño escolar y orillarles a dejar los estudios. Por ello, se coloca como categoría de menor riesgo esperado al estudiantado que declara no dedicar ninguna hora el trabajo. Se establecieron tres categorías: trabajar menos de 20 horas a la semana, tener tiempo laboral variable y trabajar más de 20 horas a la semana. El riesgo de dejar los estudios aumenta de forma similar cuando se tiene un trabajo de menos de 20 horas a la semana o con horas variables ($RM=1.62$ y 1.57), pero aumenta cuando se destinan al trabajo más de 20 horas a la semana (duplica el riesgo de abandonar con $RM=2.15$).
3. Otra variable que se explora con RIMA EMS es el acceso a tecnologías de la información y comunicación, como son computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes, que son recursos que pueden favorecer los aprendizajes. Si se reporta tener computadora en casa, se toma como categoría de referencia. Solo uno de cada diez estudiantes tiene acceso a una computadora en su casa. Si reporta solo tener un celular o una tableta, se considera que tiene menor disponibilidad, aunque solo tener acceso a computadora en la escuela se codifica como la condición aún menos favorable para los estudios. También hay un grupo de estudiantes sin acceso a estos recursos tecnológicos (2.8%). En contraste, la mayoría reporta usar el celular. El riesgo de dejar de estudiar se incrementa 58% cuando se tiene acceso a estos instrumentos en el contexto escolar. La RM es similar si el acceso a computadora solo es en la escuela. Pero el riesgo de abandono casi se triplica si se carece de acceso a las TICs ($RM=2.88$).
4. Tradicionalmente, las becas se han considerado un importante instrumento para enfrentar el abandono escolar, porque reducen las limitaciones económicas que obstaculizan la asistencia a las escuelas. En Guanajuato, no contar con alguno de estos apoyos (ya sea beca escolar o Benito Juárez) aumenta el riesgo de dejar los estudios, con una $RM=1.24$, aunque es probable que su impacto varíe en magnitud de acuerdo con las características y necesidades de los

diversos grupos de estudiantes.⁷² Los distintos tipos de becas no tienen efectos diferenciados con respecto a la beca Benito Juárez que en 2022 recibía el 81% de estudiantes en la muestra.

- Un factor más del entorno social de las y los estudiantes, es un índice de violencia calculado a partir de la base de datos de incidencia delictiva en los municipios en que se encuentran los planteles. Se estimó considerando el número municipal de delitos reportado por el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, entre población del municipio y se agrupó en cuatro categorías de creciente incidencia. Las tasas de riesgo de dejar los estudios son semejantes entre diferentes tasas municipales de violencia, incluso en donde la incidencia es muy alta. Sin embargo, esto puede deberse a la “normalización de la violencia” ya que en lugares con una incidencia menor pero todavía alta sí incrementa el riesgo en un 9% lo que puede coincidir con los hallazgos de estudios como el de Manning y cols (2022) que sugieren que la violencia percibida afecta mucho más la conducta, que la incidencia delictiva real.⁷³

Cuadro 10c. *Distribución por categoría y razón de momios de abandono escolar, univariada, para factores académicos*

Tipo de factor	Variable	Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar
Académico	1. RIMA EMS Comunicación	Alto logro comunicación	10.8	
		Muy bajo logro comunicación	47.8	5.14
		Bajo logro comunicación	25.8	3.84
		Logro medio comunicación	15.6	2.01
	2. RIMA EMS Matemáticas	Alto logro matemáticas	14.2	
		Muy bajo logro matemáticas	43.8	3.39
		Bajo logro matemáticas	26.3	2.62
		Logro medio matemáticas	15.7	1.49
	3. RIMA EMS Ciencias	Alto logro ciencias	19.1	
		Muy bajo logro ciencias	42.1	4.17
		Bajo logro ciencias	20.0	2.97
		Logro medio ciencias	18.7	1.71
	4. Subsistema	SABES	24.5	
		BBM	1.7	2.71
		BBT	0.3	0.27

⁷² Esto pudo explorarse con detalle mediante los modelos multivariados que se reseñan más adelante.

⁷³ Ver Manning, M., Fleming, C.M., Pham, HT. et al. (2022) en. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-02924-7>

Tipo de factor	Variable	Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar
		CEB	0.7	4.07
		CECYTEG	24.4	3.72
		CNMS-UG	8.2	0.16
		CONALEP	10.1	5.38
		DGETAYCM	4.1	3.65
		DGETI	16.7	1.72
		EPRR	0.8	3.56
		IPN	0.8	1.61
		TBC_UVEG	7.8	2.93

Dato en cursivas es no significativo al 5%

En los modelos más exitosos de predicción de abandono escolar, se suelen considerar las calificaciones como factores académicos. Aun cuando este tipo de notas no constituyen una medida estandarizada, suelen asociarse con características personales, sociales y familiares que, en su conjunto, favorecen la permanencia en la escuela.

Para este estudio no fue posible incorporar valores de calificaciones puesto que no se cuenta con un sistema único de registro de este tipo de notas en el estado de Guanajuato. Sin embargo, en los puntajes de RIMA EMS se cuenta con una medida de aprendizajes que sí cumple con criterios de estandarización y se asocia con los aprendizajes imprescindibles de tres áreas disciplinares básicas: Comunicación, Matemáticas y Ciencias.

Una de las ventajas analíticas de contar con los datos de logros de aprendizajes de una prueba estandarizada como RIMA EMS es que permite introducir al análisis los impactos de estos aprendizajes en la permanencia escolar. Incluso si en futuros ejercicios como este se incorpora una serie de medidas repetidas de la prueba, se puede estudiar el efecto de trayectorias diversas de aprendizaje.

1. Se utilizan cuatro categorías de las proporciones de respuestas correctas en la prueba de Comunicación, agrupadas de acuerdo con su ubicación por debajo o por arriba de la media de logro por disciplina y considerando las desviaciones estándar. Los umbrales fueron (% de respuestas correctas): $\leq .166$, $\leq .388$, $\leq .555$, y más de $.555$, siendo excluyentes uno de otro. Cuando se utiliza como categoría de referencia el más alto logro de aprendizajes, el riesgo de dejar los estudios aumenta sistemáticamente conforme el nivel de logro en comunicación es menor, llegando a ser 5 veces mayor entre el grupo de más bajo nivel de respuestas correctas.
2. También se clasificó en cuatro grupos los niveles de logro de aprendizajes de matemáticas. Con el mismo procedimiento, se establecieron los siguientes umbrales, excluyentes uno de

otro: $\leq .222$, $\leq .444$, $\leq .611$, y más de $.611$. El riesgo de dejar de estudiar aumenta fuertemente conforme el nivel de logro en matemáticas es menor. El aumento del riesgo en el más bajo nivel de aprendizajes con respecto al más alto es $RM=3.39$. Este impacto es más bajo a lo que se obtiene para el área de comunicación.

3. La tercera disciplina evaluada en RIMA EMS es ciencias. En este caso, los umbrales de agrupación fueron: $\leq .214$, $\leq .428$, $\leq .571$, y más de $.571$. El riesgo relativo de dejar de estudiar (medido por la razón de momios) aumenta conforme el nivel de logro en ciencias es menor. El efecto que tienen los más bajos aprendizajes en ciencias en el riesgo de abandono escolar es mayor al de matemáticas, pero menor al de comunicación ($RM=4.17$).
4. Por último, se incluye al subsistema como una variable de organización escolar que impacta el alcance y contexto en que se despliega el currículo de bachillerato. Se coloca al SABES como categoría de referencia, por ser el que arroja más observaciones en la muestra. Este subsistema, en conjunto con CECYTEG, concentra la mitad del alumnado. Sin embargo, sus niveles de riesgo son muy distintos y la RM de dejar la escuela en CECYTEG es de 3.72 respecto de SABES. El bachillerato tecnológico de DGETI es el siguiente subsistema con mayor matrícula y su RM de abandono escolar respecto de SABES es de 1.72. Uno de cada diez estudiantes asiste a un CONALEP, que muestran un riesgo mucho mayor de abandono escolar respecto de SABES: $RM=5.38$. Por su parte, los Telebachilleratos (TBC-UVEG), que se consideran un subsistema vulnerable, no presenta el riesgo más elevado del estado, aunque sí se incrementa con respecto a SABES (2.93).

Uno de los riesgos más bajos de truncar los estudios lo presentan las y los jóvenes de la Universidad de Guanajuato, con una $RM=0.16$ en relación con SABES (en este caso, estudiar en esos planteles disminuye el riesgo de abandonar la escuela). Entre los subsistemas de menor matrícula, el bachillerato de talentos presenta muy bajo riesgo: $RM=0.27$.

Cuadro 10d. *Distribución por categoría y razón de momios de abandono escolar, univariada, para factores escolares no académicos*

Tipo de factor	Variable	Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar
Escolar no académico	1. Turno escolar	Matutino	72.0	
		Vespertino	28.0	1.25
	2. Tamaño de la escuela	Menos de 100 alumnos	12.9	
		101 a 200 alumnos	6.6	0.49
		201 a 500 alumnos	16.1	1.03
		501 a 1000 alumnos	27.6	1.47

Tipo de factor	Variable	Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar
		Más de 1000 alumnos	36.8	1.26
	3. Ratio, estudiantes por salón	20 o menos estudiantes/salón	7.6	
		21 a 30 estudiantes/salón	10.2	<i>0.91</i>
		31 a 40 estudiantes/salón	31.6	1.1
		41 a 44 estudiantes/salón	30.6	<i>0.98</i>
		45 o más estudiantes/salón	20.1	<i>1.03</i>

Dato en cursivas es no significativo al 5%

1. El turno matutino o discontinuo en que estudian las y los jóvenes se clasificó como categoría de referencia y se espera que aumente el riesgo de abandono en el turno vespertino. El riesgo relativo de dejar de estudiar si se participa en el turno vespertino es de $RM=1.25$, que significa que las y los primeros tienen 25% más riesgo de dejar sus estudios que un alumno que asiste a la escuela por las mañanas.
2. Para aproximarse a otras variables de organización escolar se recuperaron características de los planteles y que pueden encontrarse en el formato 911. Uno es número de estudiantes en el plantel. Se agruparon los planteles de la siguiente forma: ≤ 100 alumnos, ≤ 200 , ≤ 500 , ≤ 1000 estudiantes, y más de 1001 estudiantes. Como se puede apreciar en los porcentajes en el Cuadro 10d, casi dos terceras partes del estudiantado está en escuelas de más de 500 estudiantes (64.37%). El riesgo relativo de dejar la escuela en estos planteles, con respecto a los que atienden menos de 100 alumnas y alumnos, incrementa en 47% en donde hay entre 501 y 1,000 estudiantes, mientras que en las que atienden más de 1,000 solo crece 26%. En escuelas más pequeñas, que tienen entre 100 y 200 estudiantes, se presenta el menor riesgo de truncar los estudios: $RM=0.49$, es decir, se reduce a la mitad la probabilidad de dejar la escuela.
3. También se calculó el número de alumnos por salón promedio en la escuela, para aproximarse a las posibilidades de interacción con sus docentes en las aulas (se puede suponer que serán menos frecuentes y cercanas en aulas con más alumnos). Se establecieron las siguientes categorías: escuelas con promedio de ≤ 20 alumnos por aula, ≤ 30 , ≤ 40 estudiantes, entre 41 y 44 alumnos y con 45 o más estudiantes. Las tasas de riesgo de dejar los estudios son semejantes en todos los casos y no afectan la posibilidad de abandono escolar de forma significantes (al 5% de nivel de confianza).

Resultados del modelo multivariado

Se han presentado los indicadores de riesgo relativo a través de razones de momios para cada uno de los factores para los que se cuenta información a partir de diversas fuentes de datos. Estos parámetros de denominan univariados y solo examinan la relación entre un único factor y el evento de interés (dejar o no la escuela).

Esto implica que, por ejemplo, se encuentren hallazgos como el que se reportó arriba sobre el efecto casi similar entre planteles por su tamaño. Sin embargo, en el análisis de la evolución del fenómeno de abandono se había identificado a las escuelas más pequeñas rurales como prioritarias. Con los datos univariados solamente se puede suponer que es el tipo poblacional o el tamaño del plantel, el factor que está interactuando para generar este efecto.

Otra aproximación para refinar el análisis implica calcular una regresión logística multivariada, que permite evaluar los efectos de múltiples factores sobre el evento de análisis. El resultado que se obtiene son razones de momios ajustadas que indican el cambio en las probabilidades del evento en las distintas categorías de cada factor, controlando los efectos de otras variables en el modelo. Esto evita asociaciones espurias causadas por variables de confusión,⁷⁴ como sería que la mayor probabilidad de abandonar los estudios de los hombres se derive de su mayor participación en actividades laborales.

Así, en el Cuadro 11 se agrega una columna para presentar las RM ajustadas. En este modelo no se incluyeron los factores que no mostraron significancia estadística en el análisis univariado (alumnos por salón e índice de violencia escolar). Además, se conglomeraron todas las becas en una sola condición (tener beca).

Cuadro 11. *Distribución por categoría y razón de momios de abandono escolar, univariada y ajustada (multivariada)*⁷⁵

Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar	RM ajustada (multivariada)
Mujer	51.8		
Hombre	48.2	1.97	1.40
Mamá con licenciatura o más	9.7		
Mamá con carrera técnica	4.2	1.7	1.23
Mamá con bachillerato	21.3	1.93	1.23
Mamá con secundaria	60.5	1.96	1.18
No sé la escolaridad de mi madre	4.3	2.77	1.47

⁷⁴ Para una explicación con ejemplos ver De Irala, J., Martínez-González, M.A., y Guillén Grima, F. (2001). En [https://doi.org/10.1016/S0025-7753\(01\)72121-5](https://doi.org/10.1016/S0025-7753(01)72121-5)

⁷⁵ Al igual que en los modelos univariados y de acuerdo con el marco metodológico, los valores de riesgo de las categorías de referencia (en gris) son igual a 1.



Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar	RM ajustada (multivariada)
Turno matutino	72.0		
Turno vespertino	28.0	1.25	1.12
No trabaja	58.0		
Trabaja menos de 20 horas semanales	15.3	1.62	1.2
Trabaja con jornada variable	21.1	1.57	1.2
Trabaja más de 20 horas a la semana	5.6	2.15	1.54
Computadora en casa	10.1		
Sin acceso a TIC	2.8	2.88	1.74
Dispone de celular o tableta	83.7	1.58	1.17
Solo computadora en escuela	3.4	1.67	1.26
Beca Benito Juárez	81.1		
Sin beca	17.3	1.24	1.14
Beca de la escuela	1.2	0.99	
Otro tipo de beca	0.4	1.32	
Alto logro comunicación	10.8		
Muy bajo logro comunicación	47.8	5.14	1.72
Bajo logro comunicación	25.8	3.84	1.54
Logro medio comunicación	15.6	2.01	1.22
Alto logro matemáticas	14.2		
Muy bajo logro matemáticas	43.8	3.39	1.63
Bajo logro matemáticas	26.3	2.62	1.43
Logro medio matemáticas	15.7	1.49	1.1
Alto logro ciencias	19.1		
Muy bajo logro ciencias	42.1	4.17	1.7
Bajo logro ciencias	20.0	2.97	1.45
Logro medio ciencias	18.7	1.71	1.14
Mentalidad de crecimiento alta	41.7		
Mentalidad crecimiento baja	16.1	1.88	1.3
Mentalidad crecimiento media	42.2	1.51	1.21
Llegar a posgrado	49.6		
Llegar a licenciatura	24.9	1.51	1.24
Tener una carrera técnica	16.4	2.16	1.46
Solo terminar EMS	9.1	3.56	2.13
Leer es mi pasatiempo favorito	18.1		
Platico a las personas lo que leo	8.1	1.55	1.09
Leo para tener la información que necesito	55.1	1.48	1.04
Leo por obligación	17.3	2.42	1.18
Leer es una pérdida de tiempo	1.4	3.55	1.28
Sin consumo	72.5		
Consumo bajo	16.8	1.37	1.34

Categoría	Distribución %	RM univariada de abandono escolar	RM ajustada (multivariada)
Consumo medio	7.4	1.83	1.65
Consumo alto	3.3	3.08	2.24
Menos de 100 alumnos	12.9		
101 a 200 alumnos	6.6	0.49	<i>0.99</i>
201 a 500 alumnos	16.1	<i>1.03</i>	1.64
501 a 1000 alumnos	27.6	1.47	1.48
Más de 1000 alumnos	36.8	1.26	1.34
20 o menos estudiantes/salón	7.6		
21 a 30 estudiantes/salón	10.2	<i>0.91</i>	
31 a 40 estudiantes/salón	31.6	1.1	
41 a 44 estudiantes/salón	30.6	<i>0.98</i>	
45 o más estudiantes/salón	20.1	<i>1.03</i>	
Menor que 0.015 delitos/habitantes	28.6		
Entre 0.015 y 0.020 delitos/habitantes	9.5	<i>1.02</i>	
Mayor a 0.20 y menor que 0.026 delitos/habitantes	26.0	1.09	
Mayor o igual que 0.026 delitos/habitantes	37.6	<i>0.96</i>	
SABES	24.5		
BBM	1.7	2.71	3.19
BBT	0.3	0.27	<i>0.85</i>
CEB	0.7	4.07	3.95
CECYTEG	24.4	3.72	3.52
CNMS-UG	8.2	0.16	0.35
CONALEP	10.1	5.38	5.49
DGETAYCM	4.1	3.65	3.36
DGETI	16.7	1.72	2.2
EPRR	0.8	3.56	5.75
IPN	0.8	1.61	2.51
TBC_UVEG	7.8	2.93	3.33

Dato en cursivas es no significativo al 5%

En las RM ajustadas se identifican resultados que son importantes para caracterizar los fenómenos de abandono VS permanencia en la EMS de Guanajuato, y definir acciones de prevención y atención al abandono escolar.

Tanto el ser hombre, como contar con una condición social media o baja, asistir a un turno vespertino y el hecho de trabajar, conservan el efecto significativo en el riesgo de dejar los estudios, aunque en todos los casos es menor en el modelo multivariado en comparación con el univariado.

Esto sugiere influencias convergentes del realizar actividades económicas, el sexo de las personas, la condición socioeconómica de los hogares de las y los estudiantes, y el turno escolar al que asisten. Aunque, al seguir siendo estadísticamente significantes, los parámetros indican que cada factor tiene su propia ruta de impacto sobre la permanencia escolar.

En las entrevistas con directoras, directores y docentes, se comentó de manera reiterada el impacto negativo que tenía, sobre algunos estudiantes, el hecho de trabajar ya que les acercaba a otras fuentes de dinero que permitían mejorar la condición económica de sus familias con lo que ellos consideraban “menor esfuerzo” con respecto a los estudios. También se mencionó que en el turno vespertino había estudiantes que dejaban de asistir por la inseguridad o la vulnerabilidad de las regiones en las que se encontraban las escuelas.

De cualquier modo, el decremento en la RM de las categorías más desfavorecidas de condición social en presencia de los otros factores indica que una fracción de su impacto en el abandono escolar pasa por actitudes y percepciones sobre la importancia de la educación en estos hogares. Esto es, por ejemplo, una red de apoyo desde las familias puede reducir el efecto negativo de la condición social en la permanencia escolar.

En el modelo ajustado, la ausencia de una beca aumenta el riesgo de abandono escolar, pero con un incremento menor al previamente observado (ahora es de 14% y ya no de 24%).

Respecto de los logros de aprendizajes, hay dos circunstancias relevantes:

- a. el incremento en el riesgo de abandono cuando hay menores logros de aprendizaje sigue siendo significativo, pero con menores RM;
- b. al ser significantes los parámetros de menor logro en las tres disciplinas, se sugiere que el logro de aprendizajes en cada área de conocimiento tiene importancia por sí mismo. Las RM de las categorías de menor logro incrementan casi 70% el riesgo de dejar la escuela en comparación con los grupos de mayores aprendizajes en comunicación, matemáticas y ciencias.

En el riesgo de dejar la escuela, el efecto de actitudes y expectativas que influyen en los aprendizajes disminuye de forma marcada cuando se analiza en presencia de las variables de condiciones sociales y de logro de aprendizaje. No obstante, mantienen en general significancia estadística con un fuerte impacto de la baja expectativa de trayectoria escolar (RM de aspirar solo a concluir la EMS es de 2.13; es decir, duplica el riesgo).

Se indicó previamente que el consumo de tabaco, alcohol y drogas tenía una asociación con el riesgo de abandono escolar. El efecto de esta conducta es alto, alcanzando una RM de 2.24 frente a no consumir estas sustancias, uno de los mayores efectos en este estudio. La agregación de este factor

afecta solo marginalmente las RM de los otros factores, lo que indica que el consumo de sustancias tiene su propia dimensión de impacto en la continuidad escolar.

En las experiencias de las figuras escolares que se recabaron en las entrevistas y encuestas en línea, se sugirió una conexión frecuente entre el consumo temprano de alcohol y sustancias con la presencia de modelos que promueven ambas conductas, ya sea en los hogares donde las familias consumen y permiten que sus hijos e hijas consuman alcohol, o en los círculos de pares en los que se busca aceptación o incluso hay jóvenes con amistades en grupos delictivos.

Entre los subsistemas, destaca que los estudiantes de CECYTEG, CONALEP, DGETI y TBC_UVEG mantienen el nivel de su incremento en el riesgo de dejar los estudios. La RM más alta la tiene CONALEP (RM=5.49). Esto indica que su influencia en el evento sucede independientemente del resto de los factores expuestos, incluido el número de estudiantes en los planteles. Por su parte, solamente el bachillerato de la Universidad de Guanajuato tiene una RM menor a 1 respecto al subsistema de referencia, que es SABES (RM=0.36, apenas un tercio del riesgo de dejar los estudios).

A partir de estos resultados, con la magnitud relativa de los coeficientes de razón de momios, se pueden identificar los factores, variables y categorías que tienen efectos más importantes sobre el abandono escolar. Considerando las condiciones que incrementan el riesgo de dejar los estudios al menos en un 50%, destacan los elementos que se indican en la Tabla 3.

Tabla 3. Nivel de importancia de las categorías por variable para el abandono escolar

Categoría	Coefficientes
Trabaja más de 20 horas a la semana	1.54
Bajo logro comunicación	1.54
Muy bajo logro matemáticas	1.63
Escuela con 201 a 500 alumnos	1.64
Consumo medio de tabaco, alcohol y drogas	1.65
Muy bajo logro ciencias	1.7
Muy bajo logro comunicación	1.72
Sin acceso a TIC	1.74
Aspiración por solamente terminar EMS	2.13
Consumo alto de tabaco, alcohol y drogas	2.24

Destaca que cuatro de estas 10 categorías sean de naturaleza académica (niveles de logro), tres corresponden con variables consideradas factores personales (aspiraciones académicas, consumo de

sustancias), dos a condiciones escolares (tamaño de los planteles y acceso a TIC) y una que se categorizó como social (trabajo). En la tabla no se incluyen las categorías y coeficientes de los subsistemas que, sin duda son relevantes, pero no describen por sí solas las características de organización escolar diferenciada de cada uno.

Así, además del trabajo para homologar procesos exitosos y corregir áreas de oportunidad entre tipos y modalidades escolares, los datos sugieren que son prioritarias intervenciones para:

- Acompañar estudiantes que trabajan 20 horas o más a la semana
- Apoyar a estudiantes sin acceso a TIC
- Nivelar a estudiantes con bajo logro de aprendizajes en comunicación, matemáticas y ciencias
- Impulsar una valoración de las trayectorias educativas, más allá del bachillerato, con el apoyo de la escuela y la familia
- Prevenir el consumo de tabaco, alcohol o drogas

La aproximación cualitativa que complementa este estudio permite ahondar en cada una de estas temáticas e incorporar la perspectiva de las figuras escolares.

Diferencias en el abandono escolar entre primero y segundo grado de EMS

Debido a las diferencias en las tasas de abandono entre años escolar, en este estudio se buscó explorar si el efecto de los factores de riesgo es el mismo entre estudiantes de primero o de segundo grado de EMS. La RM de dejar de estudiar de las y los alumnos de segundo grado es 0.68, lo que indica que es menor el riesgo de abandono de estos alumnos respecto a los de primero.

En el Cuadro 12 se presentan las RM ajustadas del modelo multivariado.

Cuadro 12. *Distribución por categoría y razón de momios de abandono escolar, ajustada (multivariada), por grado escolar⁷⁶*

Categoría	Distribución % primero	RM ajustada (multivariada)	Distribución % segundo	RM ajustada (multivariada)
Mujer	50.4		53.6	
Hombre	49.6	1.42	46.4	1.34
Mamá con licenciatura o más	9.3		10.1	
Mamá con carrera técnica	4.0	1.44	4.4	0.95
Mamá con bachillerato	21.0	1.31	21.7	1.12

⁷⁶ De acuerdo con el marco metodológico, los valores de riesgo de las categorías de referencia (en gris) son igual a 1.

Categoría	Distribución % primero	RM ajustada (multivaria da)	Distribución % segundo	RM ajustada (multivaria da)
Mamá con secundaria	61.2	1.26	59.7	1.07
No sé la escolaridad de mi madre	4.6	1.69	4.1	1.16
Turno matutino	71.9		72.2	
Turno vespertino	28.1	1.09	27.8	1.17
No trabaja	59.5		56.1	
Trabaja menos de 20 horas semanales	15.4	1.16	15.3	1.27
Trabaja con jornada variable	19.9	1.21	22.5	1.24
Trabaja más de 20 horas a la semana	5.2	1.52	6.1	1.64
Computadora en casa	9.2		11.1	
Sin acceso a TIC	2.9	1.67	2.8	1.89
Dispone de celular o tableta	84.9	1.1	82.2	1.24
Solo computadora en escuela	3.0	1.21	3.9	1.32
Beca Benito Juárez	71.9		95.9	
Sin beca	28.1	0.94	4.1	1.59
Alto logro comunicación	8.2		24.6	
Muy bajo logro comunicación	12.9	1.69	8.2	1.5
Bajo logro comunicación	55.8	1.45	38.2	1.43
Logro medio comunicación	23.2	1.17	29.0	1.2
Alto logro matemáticas	12.5		19.6	
Muy bajo logro matemáticas	15.9	1.49	12.1	1.73
Bajo logro matemáticas	47.6	1.32	39.1	1.5
Logro medio matemáticas	24.0	0.98	29.2	1.22
Alto logro ciencias	10.8		28.4	
Muy bajo logro ciencias	23.5	1.68	13.7	1.61
Bajo logro ciencias	47.8	1.47	35.3	1.36
Logro medio ciencias	17.9	1.18	22.6	1.08
Mentalidad de crecimiento alta	41.4		42.1	
Mentalidad crecimiento baja	16.0	1.35	16.1	1.24
Mentalidad crecimiento media	42.5	1.24	41.8	1.17
Llegar a posgrado	43.4		49.8	
Llegar a licenciatura	24.2	1.23	25.8	1.29
Tener una carrera técnica	16.9	1.48	15.9	1.45
Solo terminar EMS	9.5	2.05	8.5	2.28
Leer es mi pasatiempo favorito	18.1		18.1	
Platico a las personas lo que leo	8.4	1.12	7.8	1.03
Leo para tener la información que necesito	55.5	1.04	54.6	1.08
Leo por obligación	16.7	1.23	18.0	1.16
Leer es una pérdida de tiempo	1.4	1.43	1.4	1.16

Categoría	Distribución % primero	RM ajustada (multivariada)	Distribución % segundo	RM ajustada (multivariada)
Sin consumo	75.7		68.6	
Consumo bajo	15.3	1.41	18.7	1.28
Consumo medio	6.2	1.75	9.0	1.61
Consumo alto	2.8	2.05	3.8	2.3
Menos de 100 alumnos	13.6		12.0	
101 a 200 alumnos	6.6	<i>0.95</i>	6.5	<i>1.06</i>
201 a 500 alumnos	16.2	1.58	16.1	1.73
501 a 1000 alumnos	27.5	<i>1.22</i>	27.7	1.94
Más de 1000 alumnos	36.0	<i>1.18</i>	37.6	1.61
SABES	24.8		24.1	
BBM	1.8	3.12	1.6	3.23
BBT	0.3	<i>1.56</i>	0.3	---
CEB	0.9	4.06	0.6	3.97
CECYTEG	22.9	4.53	26.2	2.66
CNMS-UG	8.0	0.40	8.4	0.28
CONALEP	10.4	8.28	9.7	2.90
DGETAYCM	4.5	3.88	3.5	2.56
DGETI	16.8	2.81	16.6	1.53
EPRR	0.9	8.17	0.7	3.35
IPN	0.8	2.03	0.8	3.14
TBC_UVEG	7.9	3.75	7.5	2.72

Dato en cursivas es no significativo al 5%

Los efectos de las categorías y factores tienen diferentes impactos en el riesgo de “abandonar” del alumnado de primero y de segundo grado en las RM de condición socioeconómica, acceso a tecnologías de la información y la comunicación, beca, logro de aprendizajes de matemáticas, hábito de lectura, matrícula del plantel y efecto del subsistema.

Mientras que la condición social vulnerable y los bajos hábitos de lectura generan mayor riesgo en el primer año, la falta de una beca y un nivel medio de logro en matemáticas tienen más impacto en el abandono en segundo año. Esto coincide con la prevalencia de factores sociales económicos, pero también con la importancia de intervenir el ámbito académico para promover la permanencia.

No obstante, al proponer la prioridad de medidas para prevenir la desafiliación escolar, hay importantes coincidencias, ya que en ambos grados escolares se requiere:

- acompañamiento a estudiantes hombres
- acompañamiento a estudiantes que trabajan 20 horas o más a la semana
- apoyo a estudiantes con baja mentalidad de crecimiento

- respaldo a estudiantes con bajos niveles de aprendizajes en comunicación, matemáticas y ciencias
- impulsar la valoración de las trayectorias educativas, más allá del bachillerato estableciendo una definición compartida sobre el valor de la educación entre la escuela y la familia
- prevenir el consumo de tabaco, alcohol o drogas.

Entre los factores que pueden sumar otras acciones diferenciadas entre años escolares, están las estrategias encaminadas a apoyar a estudiantes en condiciones sociales vulnerables, con apoyos adicionales a las becas durante el primer año. El acceso a las TIC afecta más a las y los estudiantes de segundo, en dos vías: primero, por la falta de disponibilidad en casa, pero también por el uso de celulares y tabletas en la escuela lo que puede indicar malos hábitos digitales.

Los efectos de las características de los subsistemas son diferentes también para el estudiantado de primero o segundo grado. En especial, destaca la necesidad de reforzar la prevención con estudiantes del primer grado, cuyo riesgo de abandono es mayor en CECYTEG, CONALEP, DGETAYCM, DGETI, TBC_UVEG y la Escuela Preparatoria Regional del Rincón.

Para priorizar: un parámetro que combine riesgo relativo y prevalencia

Hasta ahora se ha utilizado como indicador de impacto de los distintos factores una medida del incremento en el riesgo del abandono escolar (riesgo relativo medido a través de la razón de momios).

Sin embargo, la identificación de prioridades en las acciones y estrategias de política o escolares puede reforzarse combinando esta razón de momios con la prevalencia del factor específico: esto se refiere a la proporción de la población que tiene una condición específica.

El valor de esta medida combinada, conocida como riesgo atribuible poblacional (RAP), permite optimizar recursos ya que, aunque una categoría represente un gran incremento en el riesgo de abandono escolar, puede estar presente en un grupo relativamente pequeño de la población. En estos casos, debe valorarse si es más conveniente combatir otras situaciones o problemas más frecuentes, pero que solo implican un incremento de riesgo relativamente modesto.

El RAP mide la proporción de casos de un evento, en este caso el abandono escolar, que podrían ser prevenidos si se eliminara el factor de riesgo, considerando a su vez su riesgo relativo y la prevalencia del factor.

Su fórmula es: $RAP = \frac{p \cdot (RR - 1)}{(p \cdot (RR - 1)) + 1}$

Donde:

- p es la prevalencia del factor en la población
- RR es el riesgo relativo asociado al factor (RM)

En el Cuadro 13 se presentan los datos con el RAP. Mientras mayor es el valor del riesgo atribuible poblacional, atender ese factor de riesgo favorece más la permanencia escolar. Siguiendo este criterio, algunos elementos que cobran importancia para continuarse explorando durante el diseño de recomendaciones, son:

Para primer grado

- Revisar organización escolar del subsistema de CECYTEG y CONALEP, especialmente en las interacciones con estudiantes
- Revisar organización escolar de los planteles de DGETI y TBC-UEG cuando reciben estudiantes de secundaria
- Apoyar los aprendizajes en el área de comunicación y ciencias del alumnado con más bajos logros
- Tener un acompañamiento más cercano a los estudiantes hombres, especialmente en el primer grado
- Trabajar de manera específica con las familias de estudiantes cuyas madres solo estudiaron hasta secundaria, para establecer una colaboración y una visión compartida de la educación que permita evitar el abandono escolar
- Impulsar el impulso a la mentalidad de crecimiento de las y los alumnos con un nivel medio en primer grado

Para segundo grado

- Apoyar los aprendizajes en el área de comunicación, ciencias y matemáticas del alumnado con logros más bajos
- Desarrollar aprendizajes digitales y materiales para aprovechar la disponibilidad de celulares y tabletas como instrumentos que apoyen los aprendizajes, y prevenir malos hábitos de uso de la tecnología
- Intensificar la orientación educativa para el estudiantado que solo desea concluir el bachillerato.

Cuadro 13. Distribución por categoría y razón de momios de abandono escolar, ajustada (multivariada), y riesgo atribuible poblacional por grado escolar⁷⁷

Categoría	Distribución % primero	RM ajustada (multivariada)	Distribución % segundo	RM ajustada (multivariada)	RAP primero	RAP segundo
Mujer	50.4		53.6			
Hombre	49.6	1.42	46.4	1.34	17.2	13.6
Mamá con licenciatura o más	9.3		10.1			
Mamá con carrera técnica	4	1.44	4.4	0.95	1.7	
Mamá con bachillerato	21	1.31	21.7	1.12	6.1	
Mamá con secundaria	61.2	1.26	59.7	1.07	13.7	
No sé la escolaridad de mi madre	4.6	1.69	4.1	1.16	3.1	
Turno matutino	71.9		72.2			
Turno vespertino	28.1	1.09	27.8	1.17	2.5	4.5
No trabaja	59.5		56.1			
Trabaja menos de 20 horas semanales	15.4	1.16	15.3	1.27	2.4	4.0
Trabaja con jornada variable	19.9	1.21	22.5	1.24	4.0	5.1
Trabaja más de 20 horas a la semana	5.2	1.52	6.1	1.64	2.6	3.8
Computadora en casa	9.2		11.1			
Sin acceso a TIC	2.9	1.67	2.8	1.89	1.9	2.4
Dispone de celular o tableta	84.9	1.1	82.2	1.24		16.5
Solo computadora en escuela	3	1.21	3.9	1.32		1.2
Beca Benito Juárez	71.9		95.9			
Sin beca	28.1	0.94	4.1	1.59		2.4
Alto logro comunicación	8.2		24.6			
Muy bajo logro comunicación	12.9	1.69	8.2	1.5	8.2	3.9
Bajo logro comunicación	55.8	1.45	38.2	1.43	20.1	14.1
Logro medio comunicación	23.2	1.17	29	1.2		5.5
Alto logro matemáticas	12.5		19.6			
Muy bajo logro matemáticas	15.9	1.49	12.1	1.73	7.2	8.1
Bajo logro matemáticas	47.6	1.32	39.1	1.5	13.2	16.4
Logro medio matemáticas	24	0.98	29.2	1.22		6.0
Alto logro ciencias	10.8		28.4			
Muy bajo logro ciencias	23.5	1.68	13.7	1.61	13.8	7.7
Bajo logro ciencias	47.8	1.47	35.3	1.36	18.3	11.3

⁷⁷ Los valores de riesgo para las categorías de referencia (en gris) son iguales a 1; otros valores vacíos se deben a que estas no cambiaron para 2do año o a que la diferencia en número de casos no permite la comparación.



Categoría	Distribución % primero	RM ajustada (multivariable)	Distribución % segundo	RM ajustada (multivariable)	RAP primero	RAP segundo
Logro medio ciencias	17.9	<i>1.18</i>	22.6	<i>1.08</i>		
Mentalidad de crecimiento alta	41.4		42.1			
Mentalidad crecimiento baja	16	1.35	16.1	1.24	5.3	3.7
Mentalidad crecimiento media	42.5	1.24	41.8	1.17	9.3	6.6
Llegar a posgrado	43.4		49.8			
Llegar a licenciatura	24.2	1.23	25.8	1.29	5.3	7.0
Tener una carrera técnica	16.9	1.48	15.9	1.45	7.5	6.7
Solo terminar EMS	9.5	2.05	8.5	2.28	9.1	9.8
Leer es mi pasatiempo favorito	18.1		18.1			
Platico a las personas lo que leo	8.4	<i>1.12</i>	7.8	<i>1.03</i>		
Leo para tener la información que necesito	55.5	<i>1.04</i>	54.6	<i>1.08</i>		
Leo por obligación	16.7	1.23	18	1.16	3.7	2.8
Leer es una pérdida de tiempo	1.4	1.43	1.4	<i>1.16</i>	0.6	
Sin consumo	75.7		68.6			
Consumo bajo	15.3	1.41	18.7	1.28	5.9	5.0
Consumo medio	6.2	1.75	9	1.61	4.4	5.2
Consumo alto	2.8	2.05	3.8	2.3	2.9	4.7
Menos de 100 alumnos	13.6		12			
101 a 200 alumnos	6.6	<i>0.95</i>	6.5	<i>1.06</i>		
201 a 500 alumnos	16.2	1.58	16.1	1.73	8.6	10.5
501 a 1000 alumnos	27.5	<i>1.22</i>	27.7	1.94		20.7
Más de 1000 alumnos	36	<i>1.18</i>	37.6	1.61		18.7
SABES	24.8		24.1			
BBM	1.8	3.12	1.6	3.23	3.7	3.4
BBT	0.3	<i>1.56</i>	0.3	---		
CEB	0.9	4.06	0.6	3.97	2.7	1.8
CECYTEG	22.9	4.53	26.2	2.66	44.7	30.3
CNMS-UG	8	0.4	8.4	0.28	-5.0	-6.4
CONALEP	10.4	8.28	9.7	2.9	43.1	15.6
DGETAYCM	4.5	3.88	3.5	2.56	11.5	5.2
DGETI	16.8	2.81	16.6	1.53	23.3	8.1
EPRR	0.9	8.17	0.7	3.35	6.1	1.6
IPN	0.8	2.03	0.8	3.14	0.8	1.7
TBC_UVEG	7.9	3.75	7.5	2.72	17.8	11.4

Dato en cursivas es no significativo al 5%

Propuesta para construir un indicador de desafiliación escolar

En apartados previos de este reporte se ha discutido la conceptualización de la desafiliación escolar como estrategia para superar la visión tradicional de abandono y generar estrategias de intervención más oportunas. Se señaló que en su formulación prevalece una preocupación por alumnas y alumnos que permanecen en la escuela pero que se encuentran “desenganchados” de los aprendizajes y el aprovechamiento de su vida escolar (Miranda e Islas, 2014). Este apartado avanza en el interés por establecer los rasgos de estudiantes que asisten a las escuelas, pero que presentan conductas o condiciones que sugieren se han desafiado de la vida escolar (y que eventualmente tienen un alto riesgo de desertar). Como se resaltó, los datos de RIMA EMS son la base de esta propuesta innovadora de análisis que ha probado ser robusta, y que permite ser congruente con la definición de “desafiliación” como un proceso que no puede ser observado en un solo corte de tiempo.

El estudio de los rasgos de personas con desafiliación escolar (como riesgo de desengancharse) sigue un diseño de incidencia en cohortes, ya que se cuenta con datos en dos momentos del tiempo y con dos tipos de eventos: no continuar los estudios y seguir estudiando. Los factores de riesgo para el abandono escolar son la base de una selección de características que pudieran indicar que se está ante una situación de desafiliación entre personas que aún asisten a la escuela.

La muestra que se utilizó en el análisis

Al igual que se hizo con la construcción del indicador de riesgo de “abandono”, se centra la atención en las y los estudiantes que en 2022 presentaron RIMA EMS y que continúan en la escuela en 2023 (habiendo realizado por segunda vez RIMA EMS). Esto implica considerar estudiantes que cursaban segundo y tercer grado de bachillerato en el ciclo 2023-2024⁷⁸, por lo que ya no es necesario incorporar los datos de jóvenes “abandonantes”

Así, se investigan los resultados de 85,263 personas con 2 pruebas y que permanecieron en la escuela entre 2022 y 2023. Un 54% de ellas son mujeres y la mayoría cursan el segundo año.

Considerando los factores y categorías que se asociaron con un mayor riesgo de dejar la escuela en los modelos logísticos, se parte del supuesto de que aquellas y aquellos estudiantes que posean estas características (ya sea personales, sociales o escolares) tendrán mayor riesgo de “desafiliación” y eventual abandono. Es decir, i) se encuentran “desenganchados” y en el “sendero” para dejar la escuela; o ii) aunque continúen en la escuela, incluso la terminen, poseen un perfil de “permanencia frágil” que dificulta que los objetivos del sistema educativo se cumplan.

⁷⁸ Se retoma nuevamente el estudiantado de planteles públicos. Se omite, por ser un grupo muy pequeño que incide en el resultado estadístico, a personas que se declaran con un género distinto a mujer u hombre.

Los factores que se consideran

Se buscó construir un perfil de desafiliación considerando las variables para las que se puede monitorear un cambio entre 2022 y 2023, y otorgando diferentes pesos a las categorías de cada uno de esos posibles cambios. Además, se consideró aquellas con potencial para ser intervenidas mediante diferentes políticas educativas.

1. Mentalidad de crecimiento

Uno de los factores personales de mayor importancia en los modelos de “abandono”, fue la mentalidad de crecimiento. Al comparar los resultados de 2022 y 2023 se establecieron 4 nuevas categorías para determinar si el valor obtenido por la o el estudiante en la escala de RIMA EMS se mantuvo bajo (1), cayó (2), subió (3), o se mantuvo en nivel medio (4).

La distribución de estudiantes de la muestra se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. *Distribución de estudiantes por comportamiento de mentalidad de crecimiento, RIMA EMS 2022-2023*

Categoría	Distribución %
Mantuvo baja la mentalidad de crecimiento	4.7
Disminuyó la mentalidad de crecimiento	22.1
Aumentó la mentalidad de crecimiento	26.1
Se mantuvo en nivel medio	47

2. Cambios de aprendizaje

Con relación a los avances en aprendizajes, se agruparon los resultados de respuesta correctas para las dos pruebas de RIMA EMS en cada una de las tres áreas de conocimiento (comunicación, matemáticas y ciencias) de acuerdo con las reglas de categorización utilizadas en el modelo logístico de “abandono”. Para establecer las nuevas categorías del modelo de “desafiliación” se consideró si estaban por debajo o por arriba de una desviación estándar con respecto a la media en la distribución de logro por disciplina, así como su medida de cambio entre niveles de acierto.

En la Tabla 5 se presenta la distribución de estudiantes, y se indica en las categorías el cambio entre niveles bajos (1), medios (2 y 3) y altos (4) de acierto entre 2022 y 2023. Esto permite comenzar a explorar la perspectiva de “trayectorias de aprendizaje” en los modelos de prevención.

Tabla 5. *Distribución de estudiantes por categoría de cambio en aciertos disciplinares, RIMA EMS 2022-2023*

Categoría	Comunicación %	Matemáticas %	Ciencias %
Se mantuvo en nivel 1	22.6	2.7	4.3
Se mantuvo en nivel 2	17.5	18.3	18.6
Disminuyó del nivel 2 al 1	5.4	5.6	8.6
Disminuyó del nivel 3 al 1	5.2	9.6	11.8
Disminuyó del nivel 4 al 2	2.8	3.7	8.8
Disminuyó del nivel 4 a 3	19.9	5	5.3
Subió del nivel 1 al 2	8.5	6.4	8.1
Avanzó de 1 a 3 o 4	18.1	3.7	4.7
Avanzó de 2 a 3 o 4		18.9	14
Se mantiene alto, de 3 a 3		10.2	4.7
Se mantiene alto, de 3 a 4		7.8	4.6
Se mantiene muy alto, de 4 a 4		8.1	6.4

En el área de comunicación permanecieron más alumnas y alumnos en el menor nivel de logro de aprendizaje (se mantuvo bajo), indicando su mayor riesgo de “desenganchamiento”. Destaca que hay proporciones de cerca de 20% del estudiantado que disminuyó su logro en matemáticas y de casi 30% en esa condición en ciencias. Aun así, en las tres disciplinas, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes avanzó en su logro de aprendizajes desde los niveles bajos.

3. Aspiraciones académicas

El siguiente factor que se contempla es el de expectativas académicas, o de continuar avanzando en la trayectoria educativa. Aunque se trata de estudiantes que no abandonaron sus estudios, una aspiración menos ambiciosa puede indicar desafiliación escolar, ya que no hay interés o motivación por alcanzar un alto nivel de logro o la continuidad de estudios superiores e incluso posgrado.

La comparación de expectativas en dos momentos de RIMA EMS permite agrupar al alumnado de acuerdo a si mantuvo o elevó sus aspiraciones educativas, o si por el contrario, se mantuvieron bajas o disminuyeron. Casi uno de cada cuatro estudiantes de segundo o tercer grado de bachillerato de planteles públicos mantuvo una baja aspiración de su trayectoria educativa o expresó una expectativa menor en 2023 a la que había considerado en 2022.

Tabla 6. *Distribución de estudiantes por cambio en sus aspiraciones académicas, RIMA EMS 2022-2023*

Categoría	Distribución %
0 Muy alta aspiración	35.2
1 Aumentó aspiración	11.2
2 Alta aspiración	12.1
3 Creció/mantuvo aprecio educación	16.8
4 Disminuyó/baja aspiración	23.4
Otra condición	1.2

4. Trabajo

De acuerdo con los hallazgos de los modelos logísticos, se tiene la hipótesis de que las y los estudiantes que, habiendo trabajado en 2022, continúan haciéndolo un año después de manera concurrente a sus estudios, tienen mayor probabilidad de encontrarse “desafiliados”. Esto puede ser porque tienen menos tiempo para estudiar (no solo después de la jornada escolar, sino inclusive para llegar a tiempo a la escuela, permanecer a lo largo de las horas de clase, o estar atento), o porque han encontrado en el entorno laboral otro tipo de retos o beneficios que les resultan más atractivos.

Tabla 7. *Distribución de estudiantes por cambio en tiempo de trabajo, RIMA EMS 2022-2023*

Categoría	Distribución %
0 No trabaja	45.3
1 Disminuyó el tiempo que trabaja	15.7
2 Sigue trabajando	19.7
3 Empezó a trabajar	12.9
4 Incrementó el tiempo que trabaja	5.3
5 Mantiene muchas horas de trabajo	1.5

Casi uno de cada cinco estudiantes mantuvo su trabajo de menos de 20 horas o jornada variable y uno de cada ocho empezó a trabajar con esa intensidad. En contraste, 15.7% del alumnado de segundo o tercer grado de bachillerato de planteles públicos dejó de participar en el mundo del trabajo.

5. Acceso a TICs

Entre los factores que facilitan aprendizajes y la participación en actividades educativas, en RIMA EMS se identificó el efecto positivo de tener acceso a las TIC, especialmente en los hogares.

Sin embargo, en los modelos que se utilizaron para diferenciar el efecto de las variables de abandono por grado escolar, es observado que en este caso el impacto positivo de las tecnologías puede dejar de serlo con el transcurrir de la trayectoria escolar, sobre todo si las y los estudiantes utilizan esas tecnologías durante clase y con fines distintos a los educativos.

Por ello, para construir las nuevas categorías no se consideró solamente si las y los jóvenes contaban con acceso a dispositivos tecnológicos, si no los espacios en que suelen tener ese acceso. La gran mayoría del alumnado cuenta con un celular de uso personal, o en su escuela hay computadoras que puede usar. Un 5.6% logró en un año contar ya con una computadora en su hogar. Solo 1.6% del alumnado perdió o no tiene acceso a TIC.

Tabla 8. *Distribución de estudiantes por acceso y espacios con TICs,*
RIMA EMS 2022-2023

Categoría	Distribución %
0 Computadora casa	3.8
1 Adquirió una computadora para casa	5.6
2 Acceso a TIC en la escuela	2.1
3 No tiene computadora, pero sí celular	86.9
4 No tiene acceso a TIC	1.6

6. Beca

Con relación a estos apoyos económicos, se buscó identificar al estudiantado que siguió sin tener beca o si dejó de recibir estos apoyos. En segundo y tercer grados de bachillerato en los planteles públicos de Guanajuato, el 98% del alumnado tiene una beca. Un 1.6% perdió su beca y apenas 0.8% sigue sin tener este apoyo desde 2022.

Tabla 9. *Distribución de estudiantes por cambio situación de beca,*
RIMA EMS 2022-2023

Categoría	Distribución %
0 Con beca BJ/otra	81.3
1 Perdió beca	1.6
2 Entró a beca BJ	17.7
3 No cuenta ni contaba con beca	0.8

7. Hábito de lectura

Para conformar el indicador de “desafiliación” el hábito y las actitudes hacia la lectura pueden ser un elemento poderoso, sobre todo considerando que una baja motivación por utilizar la lectura más allá de la escuela es un trazador de poco interés en avanzar en los aprendizajes.

Casi uno de cada cinco estudiantes mantuvo un alto interés en la lectura, tanto para compartir sus intereses con sus pares, como un pasatiempo personal. Otro 7.2% aumentó sus actitudes positivas hacia la lectura. Pero el resultado más relevante es que tres de cada cuatro estudiantes reportan mantener un interés bajo o meramente instrumental (para solucionar problemas) en la lectura.

Tabla 10. *Distribución de estudiantes por comportamiento de interés en la lectura, RIMA EMS 2022-2023*

Categoría	Distribución %
0 Actividad favorita	10.5
1 Aumentó interés	7.2
2 Mantuvo interés	5.6
3 Perdió interés	75.3
4 Pasó a muy bajo interés	1.3
5 Sigue muy bajo interés	0.1

8. Consumo de sustancias

En el análisis de los factores de riesgo de abandono se destacó el consumo de sustancias como el tabaco, alcohol y otras drogas. En ese apartado se utilizó un factor compuesto por estas tres conductas, pero para aproximarnos a la desafiliación ahora se aborda cada una de estas tres conductas por separado. Se compararon las experiencias reportadas por las y los estudiantes en 2022 y 2023 de acuerdo con sus experiencias pasadas.

Los datos para la EMS pública en Guanajuato indican que la conducta de riesgo más frecuente es el consumo de alcohol, seguido en menor medida por el fumar tabaco.

Tabla 11. *Distribución de estudiantes por cambios en consumo de sustancias, RIMA EMS 2022-2023*

Categoría	Tabaco %	Alcohol %	Marihuana %
0 Nunca consume	78.3	39.8	90.7
2 Inició consumo	6.4	11.8	2.8
1 Dejó consumo	8.1	15.7	4.2
3 Siguió consumiendo	7.2	32.7	2.3

9. Tendencia ascendente de tasa de abandono en la escuela

Para completar el Se aborda también un factor del contexto de la escuela, en que se destacan aquellas en que el abandono escolar está presente de forma sistemática. Este factor se estimó en el reporte de evolución del fenómeno y señala a las escuelas en las que sistemáticamente ha aumentado la tasa de abandono en la última década. En éstas estudian 6.3% del alumnado (se asignó un código 1).

Ponderación de atributos y niveles de desafiliación

Una vez que se construyeron las nuevas categorías retomando los datos de la comparación de cohortes, se construyó un indicador de desafiliación, otorgando mayor peso a las condiciones más asociadas con el “desenganchamiento”, y el eventual abandono de la vida escolar.

La construcción del indicador se basa en una agregación de riesgos, de forma que un resultado más elevado indica la presencia en una o un estudiante de mayores elementos conducentes a no estar involucrado en los aprendizajes y la vida escolar. En el Cuadro 14 se presenta una propuesta de asignación de valores que debe ser depurada y probada cuando se tengan más series de datos y se pueda comprobar la prevalencia del fenómeno de abandono en quienes se identifiquen o no como desafiadas o desafiados.

Cuadro 14. Nuevas categorías y pesos asignados para indicar desafiliación

Categoría	Valor en puntos
Tasa histórica de abandono en el plantel igual a 1	10
Consumo de marihuana, tabaco o alcohol igual a 3	10
Consumo de marihuana, tabaco o alcohol igual a 2	5
No cuenta ni contaba con beca	10
Perdió beca	5
Sin acceso a TIC	10
Si mantiene muchas horas de trabajo	10
Si incremento el tiempo que trabaja	5
Mantuvo baja la mentalidad de crecimiento	10
Disminuyó la mentalidad de crecimiento	5
Si logro en comunicación, matemáticas o ciencias es igual a 1	10
Si logro en comunicación, matemáticas o ciencias disminuyó	5
Si no se tiene interés por la lectura	10

Categoría	Valor en puntos
Si se perdió el interés previo por la lectura	5
Si la aspiración académica es quedarse con bachillerato	10

El indicador de “desafiliación” es una medida individual que suma los valores de todas estas condiciones y, para verificar su consistencia con otras variables que se identificaron relevantes en los modelos logísticos, se hizo un primer ejercicio en el que se agregó el indicador a las y los estudiantes de la muestra.

Con un atributo hacia la desafiliación igual a 0 solo se encontró al 10.1% del alumnado de segundo y tercer grado de la EMS pública en Guanajuato. Aunque otro 46.6% obtuvo valores bajos (entre 5 y 15). Con un riesgo medio se consideraron los valores de 20 y 25 puntos, en que se encuentran 25% de las y los jóvenes. Uno de los conjuntos de estudiantes con mayor riesgo de desafiliación se identifica con un 12.2% de la que obtuvo entre 30 y 35 puntos, mientras que un 6.1% conjunta más de 40 puntos.

La ventaja de este procedimiento es que con el monitoreo de conductas y situaciones relativamente sencillas de registrar mediante el apoyo de las estadísticas escolares y los datos de RIMA EMS, se pueden identificar a estudiantes que corresponden a un perfil próximo al desenganchamiento. Además, las tareas de acompañamiento más intensivo pueden priorizarse de acuerdo con la disponibilidad de recursos, hacia aquellas y aquellos en una condición más aguda de desafiliación.

Dónde se encuentran las y los jóvenes desafiliados en Guanajuato

De manera consistente con los cálculos de tasas de abandono y factores de riesgo, son las mujeres tienen menor riesgo de desafiliación. Esto confirma la necesidad de diferencias los programas de prevención para atender a más estudiantes hombres.

Aun así, el indicador de “desafiliación” muestra que en la categoría alta hay 9.7% de mujeres y 15.1% de los hombres, con un 3.9% de mujeres con rangos graves o extremos de desafiliación que incrementa hasta 8.7% en estudiantes hombres. El indicador calculado de manera individual permite identificar casos específicos para focalizar las intervenciones.

Tabla 12. *Distribución de estudiantes por indicador de desafiliación, por sexo*

Indicador desafiliación	Mujeres %	Hombres %
Muy bajo	11.6	8.4
Bajo	51.1	41.4

Indicador desafiliación	Mujeres %	Hombres %
Medio	23.8	26.4
Alto	9.7	15.1
Extremo	3.9	8.7
Proporción de la población	54%	46%

Aunque la proporción de estudiantes con mayor nivel de desafiliación es más grande en las condiciones sociales vulnerables, también hay un 8.8% con un nivel alto a pesar de que cuenten con mejor condición social (definida a partir de la escolaridad de la madre).

Este valor va aumentando conforme se pasa a condiciones socioeconómicas más vulnerables: 10.4%, 11.6%, 13% y 13.6%. Para el atributo extremo hacia el desenganchamiento, se observa una tendencia similar: 3.4%, 4.2%, 6%, 6.6% y 7.4%.

Tabla 13. Distribución de estudiantes por indicador de desafiliación, por condición social

Indicador desafiliación	Mamá con licenciatura o más %	Mamá con carrera técnica %	Mamá con bachillerato %	Mamá con secundaria %	No sé la escolaridad de mi madre %
Muy bajo	14.3	11.7	10.4	9.3	8.8
Bajo	52.2	51.1	47.1	45.4	44
Medio	21.3	22.3	24.8	25.8	26.1
Alto	8.8	10.4	11.6	13	13.6
Extremo	3.4	4.4	6.1	6.6	7.4
Proporción de la población	10.3	4.2	21.2	60.2	4.1

Como un último ejemplo de cómo puede aprovecharse este indicador para focalizar acciones de intervención, se presenta la proporción de estudiantes en diferentes categorías de desafiliación en los diferentes subsistemas de Guanajuato. En CECYTEG 13.3%, CONALEP 11.5%, DGETAYCM 15.2%, SABES 13.9% y el TBC con 16.6% se encuentran proporciones importantes de jóvenes con desafiliación alta. Y, como era esperado, el Bachillerato de Talentos o los de la Universidad de Guanajuato tienen solamente 3% de su alumnado en esta condición.

Si se observan los valores extremos del indicador de desafiliación escolar, en CECYTEG se identifica al 6.7% de las y los estudiantes, en CONALEP al 5.5%, en los planteles de DGETAYCM se tiene al 10.2%, 7.4% en SABES y el TBC aparece con 9.4% del alumnado con mayor probabilidad de desconectarse de la vida escolar.

Tabla 14. *Distribución de estudiantes por indicador de desafiliación, por subsistema*

Indicador						
Subsistema	BBM	BBT	CECYTEG	UG	CONALEP	DGB
Muy bajo	11.2	21	9	13.5	10.3	9.9
Bajo	52.9	62.3	45.1	51.4	47.5	51
Medio	22.8	12.3	25.8	2.9	25.1	24.5
Alto	10	3.3	13.3	8.7	11.5	8.7
Extremo	3.2	1.2	6.7	3.5	5.5	5.9
Proporción de la población	1.5	0.4	26.3	9.1	10	0.3

Indicador						
Subsistema	DGETAYCM	DGETI	EPRR	IPN	SABES	TBC
Muy bajo	7	14.1	15.6	15.9	8.4	6.7
Bajo	40.8	53.8	59.2	54.1	43.6	38.7
Medio	26.8	20.7	19	19.5	26.7	28.5
Alto	15.2	8.1	4.4	8.8	13.9	16.6
Extremo	10.2	3.3	1.7	1.6	7.4	9.4
Proporción de la población	3.8	15.4	0.8	0.6	24	7.7

Para orientar las recomendaciones

Los hallazgos del análisis de evolución de los fenómenos de abandono y desafiliación forman parte de los esfuerzos que se plantearon para atender los objetivos principales de esta evaluación, a saber, identificar, caracterizar y problematizar el abandono escolar en la educación media superior de Guanajuato.

Para ello, se presentó realizó una descripción exhaustiva sobre la evolución del abandono en los bachilleratos del estado y a nivel nacional. Las diferencias entre ambos escenarios y en diversos cortes de tiempo permiten observar que, aunque Guanajuato posee aún una tasa alta de abandono, esta lleva años presentando una tendencia descendente.

Uno de los propósitos de la evaluación fue establecer hipótesis sobre la influencia que han tenido las diferentes políticas públicas de permanencia, sobre las diferentes expresiones del fenómeno en el estado y generar recomendaciones de mejora. Con esta perspectiva, uno de los principales supuestos que se ha comprobado paulatinamente mediante la aproximación estadística y la cualitativa en este estudio, es que los factores académicos influyen de manera importante para “enganchar” o “desenganchar” a las y los jóvenes con la escuela y guiarlos hacia la permanencia o la interrupción de los estudios, respectivamente.

Lo anterior se evidencia con mayor claridad en los modelos logísticos que muestran, de manera consistente, un mayor riesgo de dejar la escuela en estudiantes con bajo dominio de aprendizajes en áreas disciplinares básicas como comunicación, matemáticas y ciencias. En especial, la falta de hábitos de lectura y de capacidades en el área de comunicación (necesarias para el aprendizaje durante toda la vida) tienen impactos altos, sobre todo para “desenganchar” o “desafiliar” del estudio a jóvenes que ingresan a la educación media superior en espera de un mejor futuro.

En contraste, las dificultades académicas y otras limitaciones de su contexto social, familiar y escolar, les hacen perder el interés en la escuela y buscar mejores oportunidades en otros espacios. Entre ellos, el trabajo es una de las experiencias de vida que está resultando más atractiva que el estudio para algunas y algunos jóvenes, ya sea para apoyar las necesidades económicas de sus familias o porque encuentran mayor motivación que en el entorno escolar. Por el contrario, el deseo de extender la trayectoria educativa, más allá del bachillerato y quizá hasta un posgrado, al igual que el desarrollo de habilidades socioemocionales (perseverancia, compromiso, toma de decisiones, mentalidad de crecimiento), están asociados con mejores tasas de permanencia en el sistema educativo. Esto puede incluso combatir los riesgos de una condición social vulnerable o del consumo temprano de sustancias como el alcohol, el tabaco o drogas ilegales.

Todos estos hallazgos y la diferenciación de riesgos que fue posible establecer mediante los modelos univariados y multivariados que se reportaron aquí, se aprovecharon para diseñar una propuesta de indicador de “desafiliación escolar” que pueda alimentar un sistema de alerta temprana, y priorizar

los recursos que invierte el estado de Guanajuato en la recuperación de estudiantes que, sin haber dejado la escuela, se encuentran en riesgo de “desertar”.

El indicador es preliminar y puede mejorarse con nuevas series de datos ya que, para este ejercicio, solo se contó con información que se recopiló mediante la prueba de RIMA EMS y otras estadísticas escolares, en dos momentos del tiempo (noviembre de 2022 y febrero de 2024).

Para aprovechar los resultados, se requiere integrar las hipótesis y preguntas que se han generado no solo mediante la estadística si no en las entrevistas, encuestas y grupos focales que acompañan esta investigación, de modo que se puedan diseñar recomendaciones factibles y aceptables para potenciar el impacto de las políticas públicas de permanencia en Guanajuato.

Análisis de la perspectiva de las figuras educativas ante el abandono y la desafiliación escolar

Para complementar la aproximación estadística que se propuso para caracterizar los fenómenos de abandono y desafiliación en la educación media superior de Guanajuato, en el marco metodológico de esta evaluación se incluyó la necesidad de realizar encuestas, entrevistas grupales y grupos focales en una muestra de directoras, directores, docentes y líderes escolares.

El propósito es complementar los hallazgos y las recomendaciones con la perspectiva de algunas de las figuras escolares que son protagonistas de las acciones encaminadas a fortalecer la permanencia de las y los jóvenes en los bachilleratos públicos. El objetivo fue conocer los factores que directivos, docentes y líderes asocian al “desenganchamiento” o falta de interés por la escuela por parte de las y los estudiantes para responder a las preguntas ¿qué factores son más relevantes para identificar la desafiliación escolar y prevenir el abandono? ¿Qué apoyos se requieren para implementar acciones de prevención en el sistema educativo estatal y en sus escuelas? ¿Cuál es el momento ideal para actuar e implementar políticas educativas que logren la permanencia de las y los estudiantes?

Además, los hallazgos ayudaron a plantear recomendaciones factibles y aceptables para quienes serán responsables de su implementación, de manera que se logre un mayor impacto en la extensión de trayectorias educativas durante el bachillerato.

Encuestas en línea y grupos focales

En el mes de noviembre de 2024 se distribuyeron tres cuestionarios, con preguntas cerradas y otras abiertas de carácter exploratorio, para conocer las experiencias y opiniones de directoras y directores de educación media superior, así como de docentes de secundaria y bachillerato público. Para su distribución no se consideraron procedimientos de vigilancia estrictos o diseños de muestra con reglas de sustitución, sin embargo, sí se generó un protocolo de selección para encuestar, de manera proporcional, a hombres y mujeres que brindan sus servicios en las diferentes modalidades

educativas en las que se agrupan las escuelas secundarias y bachilleratos públicos del estado de Guanajuato, a saber, modalidad general, tecnológica y telesecundaria o telebachillerato).

Los cuestionarios desarrollados para realizar las encuestas se administraron mediante formularios de Google, con el propósito de recopilar información cualitativa que complemente y ofrezca un marco de interpretación a los hallazgos estadísticos sobre los fenómenos de “abandono”, “desafiliación” y permanencia escolar. En las encuestas de bachillerato se buscó profundizar en cuatro ámbitos:

1. *Diagnóstico del interés de las y los jóvenes por estudiar*
2. *Problemáticas de abandono y desafiliación escolar*
3. *Herramientas para mejorar la retención de estudiantes*
4. *Colaboración para implementar políticas estatales o escolares de permanencia*

En la encuesta de secundaria se exploraron otros aspectos relacionados con la transición entre niveles escolares.

Para aproximarse a las respuestas abiertas y apoyar la interpretación de tablas y gráficos derivados del resto de las preguntas, se realizó un análisis temático que implicó la elaboración de categorías, la identificación de factores o categorías recurrentes, y la comparación de frecuencias entre las muestras encuestadas, modalidades educativas, e incluso el turno en que se imparten los servicios educativos.

Perspectiva de directoras y directores EMS

Se buscó conocer las experiencias de la mayor cantidad de directoras y directores en los bachilleratos públicos del estado, por lo que se solicitó la participación del 100% de los planteles escolarizados.

De acuerdo con la información proporcionada por la SEG, para el ciclo escolar 2023-2024 se contaba con 769 planteles públicos escolarizados, con diferentes turnos. Se solicitó el apoyo de la Secretaría para el envío del cuestionario a, por lo menos, una figura directiva (directoras, directores, encargados o, en caso necesario, subdirectora o subdirector académico) de cada plantel con la meta de recopilar 827 respuestas que se distribuyeran en los diferentes turnos y 13 subsistemas públicos.

En la Tabla 15 se indica la cantidad de cuestionarios recibidos por modalidad y subsistema, con el detalle por turno del plantel. En total, se recibió el número de respuestas esperadas, aunque con una mayor concentración en bachilleratos generales (105%) de turno matutino. Se recibieron 17 respuestas menos de las solicitadas para el turno vespertino, sin embargo, esto no afecta el análisis de información ya que los cuestionarios se procesaron por modalidad de bachillerato y en ambas se cuenta con más del 80% de respuestas.⁷⁹

⁷⁹ CONALEP y DGETAyCM quedaron por debajo del umbral de 80%, por lo que la interpretación de los resultados de la encuesta a directores, a nivel subsistema, debe considerar dicha limitación. Los planteles que no respondieron se incluyeron en los grupos focales de directores y docentes que se reseñan más adelante.

Tabla 15. Distribución de directoras y directores, por modalidad, subsistema y turno

Modalidad	Subsistema	Cantidad de planteles	Total respuestas solicitadas	Total respuestas recibidas	Turno Discontinuo	Turno Matutino	Turno Vespertino
General Total=316 (105%)	CEB	2	2	0 (0%)			
	CNMS_UG*	13	16	17 (106%)	11	6	
	EMSAD-CECyTE_Gto	7	8	7 (87%)		6	1
	EPRR	1	1	1 (100%)		1	
	SABES	271	271	289 (106%)		273	16
	Talentos_EMS	2	2	2 (100%)	2		
Tecnológico Total=141 (81.5%)	BBM*	6	6	7 (116%)	7		
	CECyT 17 IPN	1	1	1 (100%)	1		
	CECyTE_Gto	49	78	65 (83%)		52	13
	CONALEP	16	25	18 (72%)		14	4
	DGETAyCM	23	26	17 (65%)		9	8
	DGETI	24	37	33 (89%)		26	7
Telebachillerato	TBC_UVEG	354	354	370 (104%)		1	369
Total		769	827	827 (100%)	21	388	418

*Nota. Los bachilleratos de la Universidad de Guanajuato (CNMS-UG) y el bachillerato militarizado (BBM) ofrecen la alternativa de bachillerato bivalente, sin embargo, en esta clasificación se recupera la modalidad consignada en el formato 911.

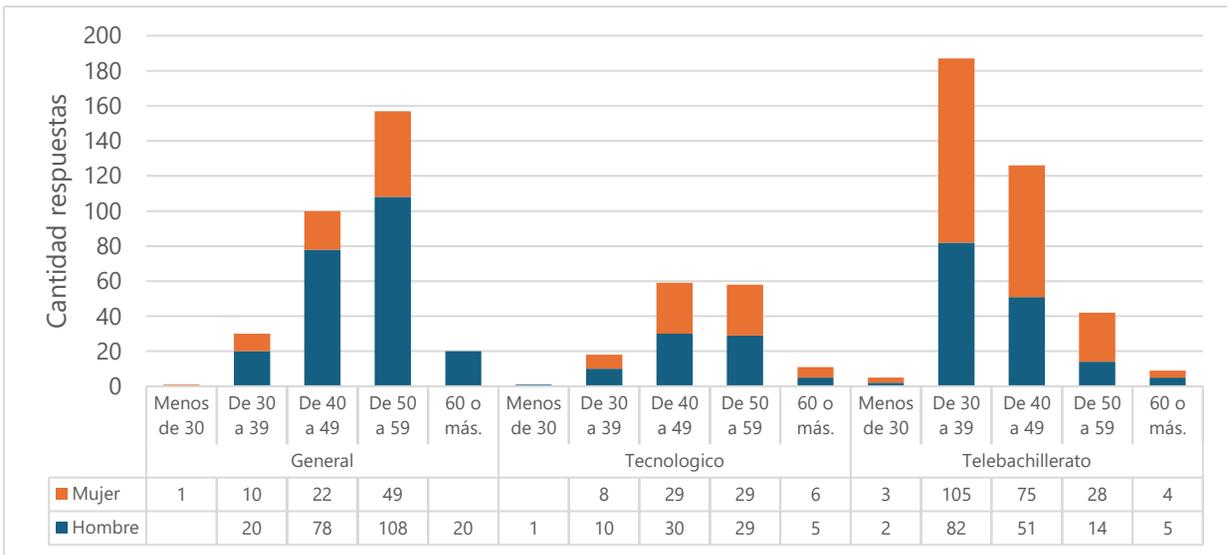
Características de las y los directores

Entre quienes respondieron la encuesta predominan los hombres (55.2%) y las personas que tienen de 40 a 49 años (34.6%), aunque hay diferencias por modalidad educativa ya que las mujeres directoras sí son mayoría en telebachilleratos (58.3%). De igual modo, en esta modalidad la mayoría de las y los directores son más jóvenes, de 30 a 39 años; caso contrario a los bachilleratos generales donde predominan los hombres de 50 años o más (ver Gráfico 1).

Las proporciones estatales de directoras y directores son similares a las que se registran en los datos nacionales,⁸⁰ aunque se observa una disparidad muy grande en los bachilleratos generales donde hay 7 directores por cada 3 directoras. Para ellas, la exigencia para acceder a la función suele ser mayor como se observa en el Gráfico 2: mientras que solo el 13.7% tienen licenciatura, la proporción es de 20.8% para directores.

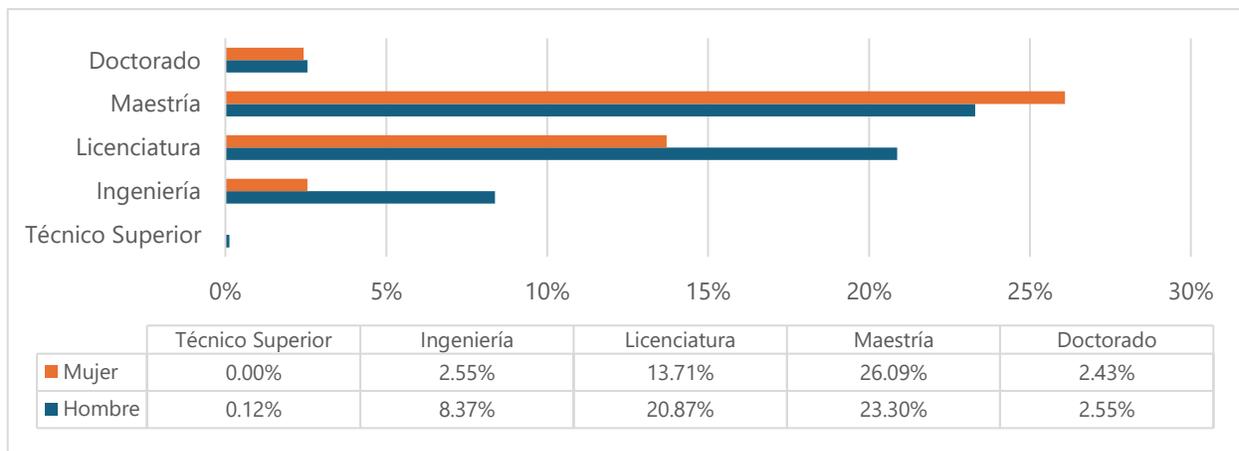
⁸⁰ Reyes, S. y Hernández, D. (2021). *Características y trayectorias profesionales de directoras, directores y figuras académicas de apoyo en la Educación Media Superior*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Mejoredu.

Gráfico 1. Distribución de directoras y directores, por modalidad, sexo y edad



Este escenario es similar en todas las modalidades de bachillerato, incluso en la general hay una relación de 2 a 1 de mujeres con doctorado, con respecto a los directores hombres. En esta modalidad la experiencia profesional parece tener más importancia que el grado académico para acceder a la función directiva, ya que los hombres tienen, en promedio 20 años de experiencia en estos cargos, contra 16 años de las mujeres. En las otras modalidades, este promedio de años es similar entre sexos, aunque en los bachilleratos tecnológicos las y los directores tienen 5 años más de experiencia, en promedio, que en telebachilleratos (15 contra 10).

Gráfico 2. Distribución de directoras y directores, por grado académico

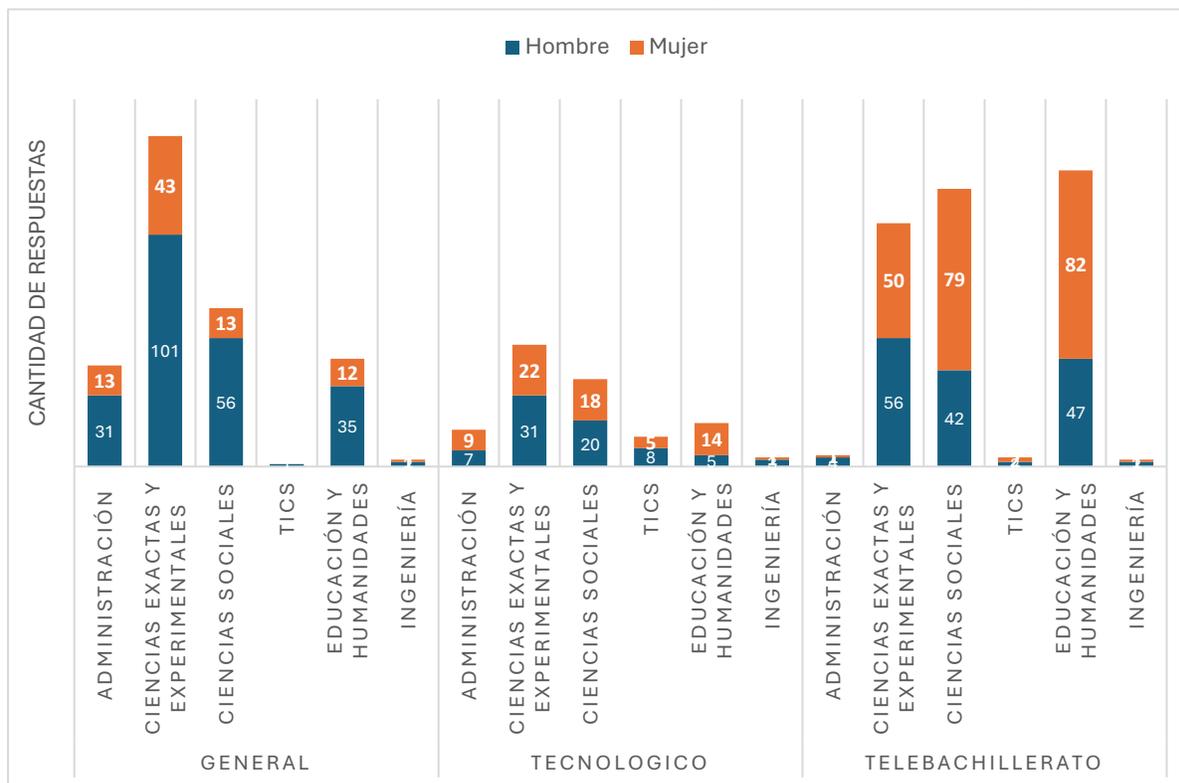


Otra diferencia interesante se observa en los años de experiencia docente, ya que, por la dinámica de los telebachilleratos, estos coinciden con el promedio de trabajo directivo (10 años), mientras que, en los planteles de bachillerato general se reportan menos años de experiencia frente a grupo que en labor directiva (13 contra 19). Esta relación es inversa en la modalidad tecnológica, donde las y los directores promedian más años de experiencia docente que directiva, especialmente en directores

hombres (20 contra 15 años).

En cuanto a la formación profesional, la mayoría de las y los directores de los bachilleratos encuestados, reportan haber estudiado ciencias exactas y experimentales (37%), aunque existe una proporción mucho mayor de directoras (77%) en telebachillerato que estudiaron ciencias sociales, educación o humanidades. Un 10.1% se formaron en la administración o el manejo de sistemas, sobre todo en los bachilleratos tecnológicos.

Gráfico 3. Distribución de directoras y directores, por área de formación profesional

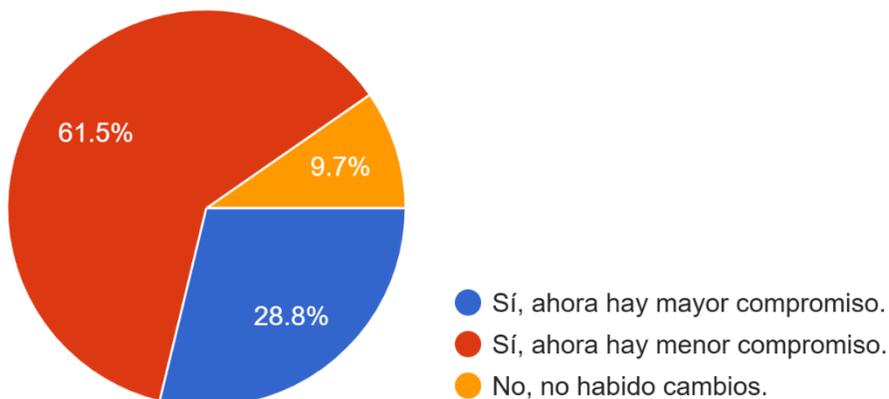


1. Diagnóstico del interés de las y los jóvenes por estudiar

De acuerdo con 6 de cada 10 directoras y directores, en los últimos años ha disminuido la motivación y compromiso de sus estudiantes con la escuela. Algunas de las personas que participaron en las entrevistas grupales consideran que esto se debe a los modelos que intentan emular para obtener aceptación de sus pares, entre ellos algunas figuras “influencer” de redes sociales que logran buena posición económica incluso sin haber estudiado. En otros casos, tanto docentes como directivos, comentaron la influencia de los “narcocorridos” en las ambiciones de las y los estudiantes.

Solamente el 28.8% considera que el compromiso ha incrementado, y en este grupo, la mitad son directoras y directores de Telebachillerato (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Opinión sobre el compromiso de las y los estudiantes



Fuente. Reporte gráfico de formulario para directoras y directores en Google forms

Para incrementar el interés en la escuela y lograr que sus estudiantes participen activamente de su aprendizaje, las y los directores consideran que la prioridad es intervenir en el ámbito socioemocional. Este elemento se percibe mucho más asociado al ámbito familiar que a las necesidades de cambio en la organización escolar, ya sea dentro o fuera del aula. Solo en un segundo plano se reconoce la importancia de reforzar el aspecto académico.

Con el propósito de fomentar el sentido de pertenencia y que el estudiantado se sienta parte de la comunidad escolar, el 94.5% considera importante el mantenimiento de la infraestructura escolar; además un 93.3% mencionó implementar actividades culturales; 70.7% los programas de mentoría y 40.7% grupos estudiantiles o clubes.

Otras estrategias que ponen en práctica, en orden de importancia, son:

1. Involucrar a las familias (por ejemplo, organizando reuniones, talleres, etc.).
2. Diseñar proyectos de vida.
3. Organizar visitas a lugares de trabajo o universidades.
4. Ofrecer jornadas de orientación vocacional.
5. Exponer casos de éxito (por ejemplo, de personas que estudiaron en la misma escuela).

Algunas y algunos directores, sobre todo del bachillerato general, mencionan también las muestras profesiográficas como espacios importantes para mantener a las y los estudiantes enganchados con la escuela. Sin embargo, para apoyar a las y los jóvenes a continuar estudiando, hay algunos obstáculos de carácter socioeconómico que no pueden solucionar las escuelas. Esto sucede, sobre todo, en las modalidades tecnológica y en telebachillerato. Además, el reto que representa involucrar a las familias en actividades para motivar a sus hijos e hijas es mencionado por directoras y directores

de las tres modalidades. En ocasiones, esto genera obstáculos en la comunicación y la intervención de problemas de comportamiento y disciplina que se vuelven difíciles de atender.

2. Problemáticas de abandono y desafiliación escolar

Cuando se pregunta a directoras y directores de manera específica por la problemática de abandono, no sorprende que las respuestas sean similares a las relacionadas con el compromiso e interés por la escuela. En la encuesta se preguntó por las tres razones principales por las que, en su experiencia, las y los estudiantes dejaban el bachillerato. Un 80% considera que la falta de motivación es la más importante, mientras que el 63.3% señala los problemas familiares (ver Tabla 16).

Tabla 16. Factores asociados al abandono escolar, según directoras y directores

Factor	Número de menciones
Falta de interés o motivación	662 (80%)
Problemas familiares	526 (63.6%)
Necesidad de trabajar	414 (50.1%)
Rezago académico	358 (43.3%)
Violencia e inseguridad	183 (22.1%)
Distancia entre hogar y escuela	87 (10.5%)

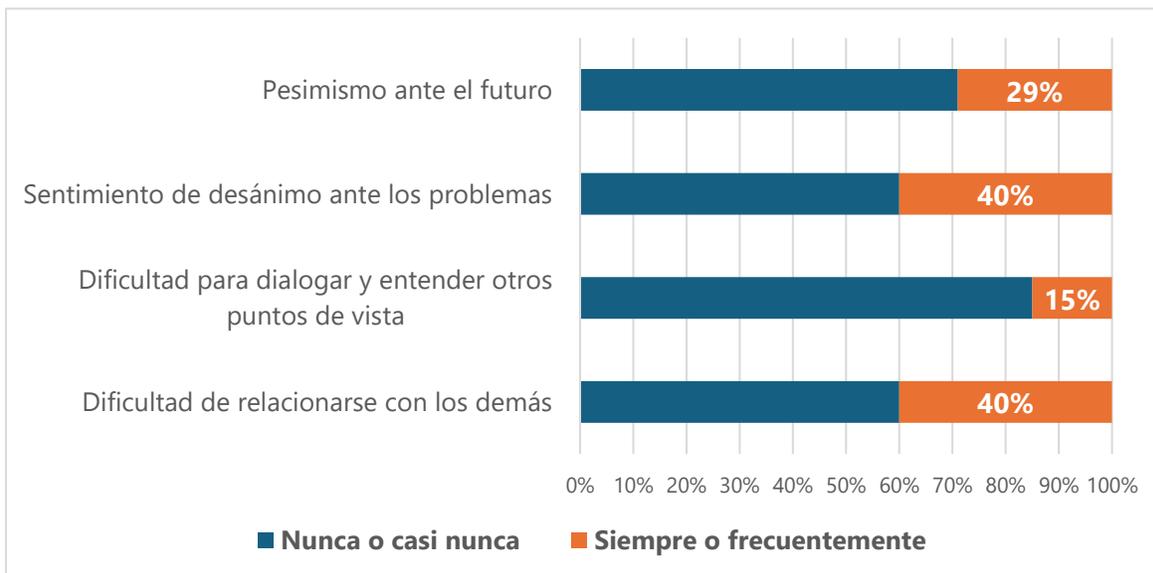
Otros factores cuyas menciones se quedaron cercanas al 10% tienen que ver con la prevalencia del embarazo adolescente, acompañado o no del interés por formar una familia, y a veces reforzado por los usos y costumbres de sus comunidades; así como con la necesidad de migrar, en la mayoría de las ocasiones a Estados Unidos de América, lo cual puede estar relacionado con problemas familiares, la necesidad de trabajar y situaciones de violencia.

En la encuesta de Salud Integral que se aplica a estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato,⁸¹ es posible reconocer otros elementos de la experiencia cotidiana de las y los chicos que pueden asociarse a su “desenganchamiento” de la escuela y eventual abandono. En el ciclo escolar 2023-2024, cuatro de cada 10 reportaban tener dificultades para relacionarse con otras personas y 15% para dialogar y entender diferentes puntos de vista (ver Gráfico 5). Esto puede resultar un desafío al momento de solucionar problemas y tomar decisiones importantes para su presente y futuro.

Además, 40% menciona sentir desánimo ante los problemas y el 29% reporta actitudes pesimistas hacia el futuro. Lo anterior sugiere desafíos en las escuelas para promover la “resiliencia” de sus estudiantes, sobre todo en las mujeres en donde el pesimismo alcanza al 34% y el desánimo al 51%

⁸¹ La Encuesta que se aplicó en el ciclo escolar 2023-2024 cuenta con 52,502 respuestas lo que equivale al 54.6% de los nuevos ingresos a la modalidad escolarizada de bachillerato, en ese periodo.

**Gráfico 5. Distribución de estudiantes en preguntas del ámbito emocional
Encuesta Salud Integral Guanajuato 2023-2024**



3. Herramientas para mejorar la retención de estudiantes

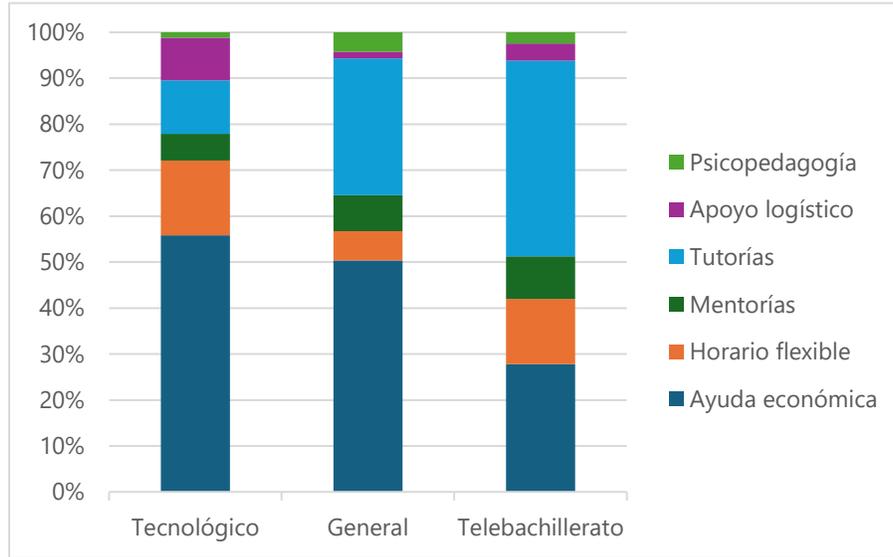
Las y los directores de EMS reportan diversas herramientas y recursos para lograr que sus estudiantes permanezcan en la escuela. La orientación y consejería escolar, de la mano de la intervención de las madres y padres, son las más utilizadas en las tres modalidades de bachillerato con un 62.3% de menciones entre quienes respondieron la encuesta. Otras estrategias, en orden de importancia, son ofrecer actividades extracurriculares atractivas (53.2%), apoyo psicológico (49.9%), programas de apoyo académico (46.3%) o mejorar el acceso a la tecnología y a internet en el plantel (24.3%).

El apoyo psicológico se menciona más en bachillerato general y tecnológico, probablemente porque cuentan con áreas encargadas en sus planteles. En telebachillerato se mencionan más las acciones de regularización académica y el apoyo con el acceso a internet para que las y los estudiantes puedan realizar sus tareas sin desplazarse mucho, sobre todo en zonas del estado donde la inseguridad ha provocado que las familias no permitan asistir a sus hijas e hijos al turno vespertino.

El problema de seguridad, según la encuesta y las entrevistas a directoras y directores, se presenta también al interior de las escuelas, lo que dificulta el despliegue de acciones de retención con jóvenes que se relacionan con grupos delictivos.

Para apoyar a quienes tienen necesidad de trabajar y evitar que dejen la escuela, las estrategias de las y los directores también varían por modalidad de bachillerato (ver Gráfico 6); aunque en todas recurren a becas y ayudas económicas, por ejemplo, para pagar útiles o transporte. Mientras que en planteles tecnológicos se ofrecen horarios flexibles o apoyos para realizar sus prácticas (25%), en generales y telebachilleratos se recurre más a tutorías (36%).

Gráfico 6. Estrategias para estudiantes que tienen necesidad de trabajar



El hecho de que muchas directoras y directores mencionen como estrategia la de ofrecer tutorías confirma la necesidad de reforzar el ámbito académico para que las y los estudiantes se mantengan “enganchados” con la escuela, aunque al preguntar de manera directa por el problema de rezago de aprendizajes se evidencia la necesidad de complementar las intervenciones meramente “académicas”.

Para apoyar a quienes se encuentran en riesgo de abandonar por rezago académico, la estrategia más mencionada es llevar a cabo citas con familias. Esto está asociado a la importancia que dan las figuras directivas al involucramiento de madres y padres para lograr la permanencia escolar. En una segunda categoría se pueden englobar tres estrategias de reforzamiento de aprendizajes, ya sea mediante clases o tutorías fuera del horario escolar, o buscando el apoyo de algún docente. Además, se menciona la necesidad de contar con apoyo psicológico o mentorías, lo que corresponde con la opinión de las y los directores sobre el fortalecimiento socioemocional que se requiere para lograr el compromiso de sus estudiantes.

Gráfico 7. Estrategias para estudiantes con rezago académico (número de menciones)



Aunque pocas y pocos directores los mencionan como factores que incrementan el abandono, en las encuestas se preguntó por estrategias para prevenir o intervenir comportamientos de riesgo que, de acuerdo con los modelos estadísticos de este estudio, se identificaron como variables que predicen la desafiliación escolar y una eventual deserción. Algunos de estos comportamientos son el consumo de alcohol, drogas y otras conductas violentas (como violencia física, verbal, amenazas) que pueden o no, estar relacionadas con el consumo de sustancias. Para combatirlos, en las tres modalidades de bachillerato nuevamente se recurre a las citas con familias, pero también a la impartición de talleres, conferencias y al apoyo psicológico. Las y los directores de Telebachillerato también mencionan la importancia del involucramiento de jóvenes con su comunidad, para generar un ambiente de protección contra amenazas como la inseguridad que caracteriza algunas localidades del estado.

Otro elemento importante para enfrentar los factores que afectan el “enganchamiento” de las y los estudiantes es reforzar la capacitación directiva y docente. En la Tabla 17 se presentan las temáticas en las que, de acuerdo con la experiencia de directoras y directores, se requiere formación en las tres modalidades de bachillerato. Llama la atención que la capacitación para uso de bases de datos solo se mencione el 7.3% de las veces, lo que puede explicarse porque en las escuelas no se reconoce el valor de la información de control escolar para prevenir el abandono, o bien, porque los sistemas de datos con los que cuenta el estado han sido adecuadamente difundidos y ya son utilizados.

Tabla 17. Temas de formación continua para combatir la desafiliación y el abandono escolar, según directoras y directores

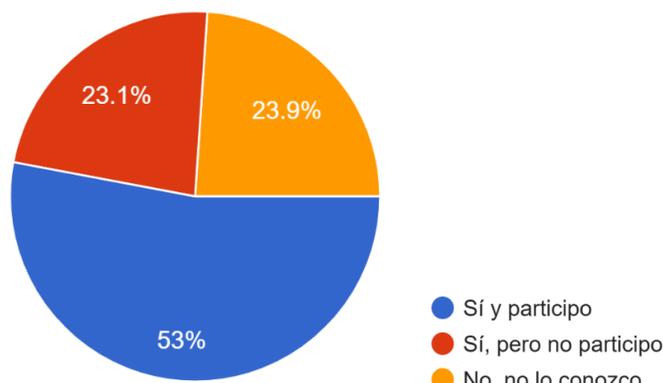
Tema	Número de menciones
Habilidades socioemocionales	627 (75.8%)
Estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras	426 (51.5%)
Manejo de conflictos	418 (50.5%)
Cambios curriculares	112 (13.5%)
Uso de algoritmos y bases de datos	60 (7.3%)

4. *Colaboración para implementar políticas estatales de permanencia*

Con el objetivo de recopilar información sobre las necesidades de apoyo para implementar las políticas existentes en el estado y fortalecer la colaboración entre actores educativos, el cuarto apartado de la encuesta exploró sobre las estrategias que conocen y que han resultado exitosas.

Un 76% de las y los directores conocen el programa “Permanece en tu prepa” que ofrece la SEG, y aunque un 23.9% reporta desconocerlo, cuando se pregunta por la participación en estrategias puntuales que ofrece el programa solamente 35 planteles de todo el estado (4.2%) reportan no participar en ninguna (ver Gráfico 8). Este porcentaje se concentra, sobre todo, en telebachillerato.

Gráfico 8. Conocimiento y participación de “Permanece en tu prepa”



Fuente. Reporte gráfico de formulario para directoras y directores en Google forms

Entre las acciones que incluye el programa, son las Rutas de mejora las que convocan a más directoras y directores (79.3%). Esta estrategia involucra la revisión colegiada de los resultados de RIMA EMS y el diseño de rutas de recuperación de aprendizajes que son compartidas en un repositorio estatal.

En segundo lugar de importancia se ubican las tutorías entre pares, ya sea para ayudar a las y los estudiantes a reforzar temáticas específicas de sus asignaturas o habilidades transversales, como las de comunicación y matemáticas que ofrece Aprendizajes para todos.⁸²

Tabla 18. Participación en estrategias de “Permanece en tu prepa”

Estrategia	Número de menciones
Rutas de mejora y recuperación de aprendizajes	656 (79.3%)
Tutorías entre pares -temas de asignaturas	402 (48.6%)
Aprendizajes para todos -temas transversales	374 (45.2%)
Aprende jugando y Continúa estudiando - plataforma	368 (44.5%)
Red de promotores para la Permanencia – asesorías	356 (43%)

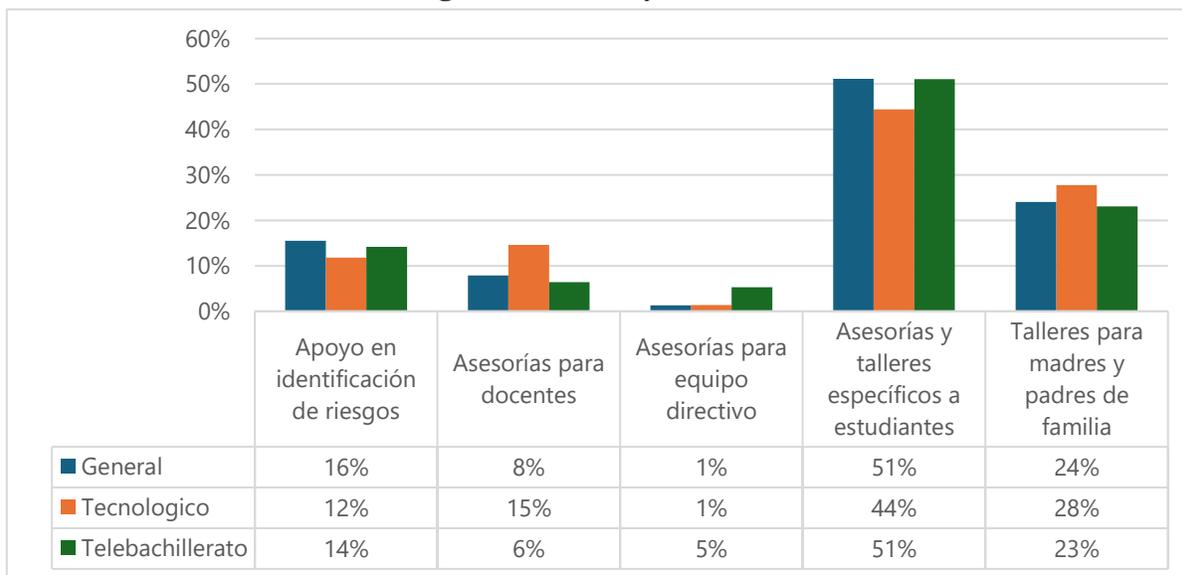
Para impartir talleres y asesorías que motiven a las y los estudiantes a continuar sus estudios, las directoras y directores gestionan conferencias que imparten sus propios docentes, o buscan el apoyo de instituciones públicas y privadas. Además, la SEG cuenta con la Red de promotores de permanencia que se identifica como un equipo de psicólogos, pedagogos o docentes, también llamados “líderes de permanencia” que asisten a las escuelas que, de acuerdo con la estadística estatal, presentan más riesgos de “abandono” escolar.

En estas visitas realizan talleres y asesorías sobre temas como habilidades socioemocionales, proyecto de vida, hábitos y técnicas de estudio, gestión del tiempo, proyecto de vida, orientación vocacional,

⁸² Este programa es ofrecido y operado, de manera gratuita, por la Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad del Tecnológico de Monterrey <https://aprendizajes.ieec.mx/>

toma de decisiones, estilos de crianza, estrategias de aprendizaje, entre otros. Algunos de ellos se incluyen en los manuales de “Yo no abandono”⁸³ y otros materiales que se elaboran a petición de los planteles. De acuerdo con las y los directores que han recibido a las y los promotores de permanencia, las asesorías a estudiantes les resultan más útiles (49.9%). En las tres modalidades de bachillerato, también consideran valiosos los talleres que se imparten a familias y el apoyo en la identificación de riesgos; con respecto a telebachilleratos y planteles generales, en los tecnológicos reconocen mucho más los talleres que se ofrecen a docentes (15%). Esta modalidad es también la que menciona más necesidad de formación en estrategias pedagógicas innovadoras.

Gráfico 9. Actividades más valiosas de la Red de promotores de permanencia, según directoras y directores



Ya sea que tengan o no contacto con la Red de promotores, las y los directores consideran que para potenciar su impacto en las acciones de permanencia, las personas que visitan escuelas deben centrarse en asesorías para fortalecer las habilidades socioemocionales de sus estudiantes (35.1%), en lograr el involucramiento de familias (35.1%) y prevenir conductas de riesgo (19.5%). Por último, y aunque ya se mencionó el caso de bachilleratos tecnológicos, la tarea que menos se menciona como importante en la prevención del abandono es el apoyo a docentes para mejorar sus estrategias pedagógicas (10%).

Parece que esta tarea se percibe, correctamente, como una responsabilidad interna a cada plantel y que, para ser efectiva en el combate a la desafiliación y al abandono, debe complementarse con reuniones periódicas de coordinación entre todas las figuras escolares. Las familias son siempre mencionadas como el factor clave, por lo que posiblemente las acciones de reforzamiento académico se perciben insuficientes para mantener a las y los jóvenes en la escuela. El 88% de las y los directores

⁸³ Disponibles en <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>

consideran que se deben incrementar las sesiones de trabajo con madres y padres, aunque también están preocupados por la falta de interés de muchas familias y la falta de tiempo o recursos para priorizar todas las estrategias, tareas y programas que deben atender como directivos.

Las directoras y directores de telebachillerato mencionan como estrategia exitosa la de “Familia en comunidad” para involucrar a las madres y padres, y se encuentran satisfechos por el apoyo que reciben de sus autoridades para implementarla. Los bachilleratos generales reconocen los proyectos o campañas de sus subsistemas (Proyecto Educativo de Mejora, Rescate de estudiantes) para recuperar jóvenes en riesgo. Y en los bachilleratos tecnológicos se menciona la iniciativa de “Saludablemente joven” como una buena estrategia que puede compartirse con otras modalidades.

Para las directoras y directores encuestados, las medidas de permanencia más exitosas son:

1. Fortalecer la comunicación con las familias (80.4%)
2. Implementar sistemas de alerta temprana (66.7%)
3. Incrementar el apoyo académico (55.1%)
4. Mejorar la infraestructura (38%)
5. Ofrecer más becas y apoyo económico (16.6%)
6. Aumentar el número de promotoras y promotores de permanencia (15.8%)

Desde la perspectiva de las directoras y directores existen otras áreas de atención que son igualmente importantes para que puedan realizar, desde su función, una intervención efectiva a favor de la permanencia de estudiantes. Entre ellas, señalan la importancia de contar con más docentes o personal de apoyo en las escuelas, así como tener suficientes recursos para dar mantenimiento a las instalaciones, ya sea deportivas, salones o a los equipos de internet y cómputo. Los bachilleratos tecnológicos son los que enfatizan la necesidad de dar mantenimiento a sus instalaciones. Y, en contraste con los telebachilleratos, los bachilleratos generales reportan menos la necesidad de personal de apoyo o más docentes, aunque desean contar con más recursos para apoyar económicamente a sus estudiantes, quizá con comedores, útiles o transporte.

Más hallazgos sobre la perspectiva de las y los directores

Para explorar algunos temas relevantes que surgieron de la revisión de la estadística, los modelos logísticos y los hallazgos de las encuestas, se realizó un grupo focal con directoras y directores de escuelas que no pudieron participar en el levantamiento de información en línea.

Las y los participantes del grupo focal pertenecen a distintos subsistemas y se reunieron de manera virtual para dialogar sobre sus experiencias en tres temas específicos: para mantener “enganchados” a estudiantes que trabajan, para involucrar a las madres y padres de familia en las estrategias de retención de jóvenes, y para combatir algunas problemáticas asociadas a las conductas de riesgo.

Experiencias y apoyos para “enganchar” a estudiantes que trabajan

En los modelos logísticos que acompañan esta evaluación, la variable “trabajo” se encontró fuertemente asociada con la condición de “abandono” y por ello se incluyó en la propuesta de indicador de “desafiliación escolar”. Las experiencias de las y los directores coinciden parcialmente con este hallazgo ya que “algunos jóvenes prefieren dejar los estudios cuando comienzan a recibir ingresos”. A decir de las personas que participaron en el grupo focal, esto tiene menos que ver con la capacidad de las y los jóvenes para distribuir el tiempo y más con que perciben beneficios inmediatos y tangibles, en comparación con las ventajas que representa estudiar.

La mayoría de estudiantes que acompañan la escuela de trabajo, realizan trabajos temporales, por ejemplo en el sector agrícola, lo cual puede incluso afectar la puntualidad y asistencia a su plantel, o a las actividades extracurriculares que se organizan para generar mayor cohesión en la comunidad escolar. En otros subsistemas que ofrecen modelos duales, las y los estudiantes se realizan sus prácticas profesionales por la mañana y estudian en la tarde, lo que exige diversos esfuerzos de organización de tiempo y perseverancia ya que les queda poco tiempo para el esparcimiento.

Ahora bien, no toda la población de estudiantes que trabajan se percibe “desenganchada” o en riesgo de abandono, ya que algunos logran equilibrar sus responsabilidades y, en muchos casos, se convierten en un apoyo fundamental para sacar adelante la situación de sus familias.

En este contexto, las estrategias principales para apoyarles desde la función directiva implican trabajar con el equipo académico para establecer medidas de flexibilización académica. Por ejemplo, se hacen ajustes en las fechas de entrega de tareas proyectos y horarios para facilitar el balance entre trabajo y escuela. Igualmente, se ha detectado que las y los estudiantes trabajadores requieren orientación y programas específicos de acompañamiento socioemocional para manejar el estrés y mantener su motivación.

Otra estrategia es establecer acuerdos (cartas compromiso) con los padres y madres para apoyar el esfuerzo escolar de sus hijas e hijos, y seguimiento mediante tutorías y departamento de orientación. En cuanto al contexto escolar, y aunque las y los directores no lo mencionan de manera explícita, parece ser necesario ofrecer a las y los docentes mayores herramientas para adaptar reglas escolares que pueden resultar muy estrictas o rígidas para esta población de estudiantes. Esto incluye la capacidad de ajustar sus planes de enseñanza y criterios de revisión de trabajos y tareas sin disminuir el estándar mínimo para asegurar que se consoliden los aprendizajes imprescindibles.

Estrategias para involucrar a las familias en la prevención del abandono y la desafiliación escolar

Las estrategias de las y los directores se centran en establecer una comunicación constante, integrar a madres y padres en actividades escolares y sensibilizarles sobre su rol en la educación de sus hijas

e hijos. En algunos subsistemas, también se involucra a otras figuras familiares como las abuelas, abuelos o tíos. Esto es adecuado ya que la familia suele ser el principal apoyo para las y los jóvenes. En la Encuesta de Salud Integral que se aplicó a estudiantes de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2023-2024, el 54% expresó que cuando tiene dificultades recurre a su madre o padre. Un 17% intenta resolver sus dificultades solo o no cuenta con alguien a quien recurrir; mientras que otro 12% señaló que iría con amigos y 11% con algún otro familiar.

Sin embargo, algunas barreras para lograr la participación de las familias son la falta de compromiso prolongado y diferencias culturales (por ejemplo, intereses generacionales distintos y rechazo a temas que importan a la juventud, expectativas de que las y los jóvenes formen una familia o migren a Estados Unidos, entre otros).

Los casos más complicados de solucionar ocurren cuando la “desafiliación” o riesgo de abandono se detecta a causa de la reprobación o consumo de sustancias. En ambos casos, puede haber familias que consideren que por la edad de sus hijas e hijos, ya “deben ser independientes” y no asisten a las reuniones escolares; también se enfrentan presiones de padres que temen perder las becas que son parte importante del ingreso familiar.

Para enfrentar estos problemas e involucrar a las familias en las tareas de prevención, se recurre, sobre todo, a grupos de WhatsApp y reuniones presenciales para entrega de calificaciones y presentación de los proyectos escolares. Esta es una estrategia que también se realiza en educación básica, lo que refleja en un 87% de estudiantes de nuevo ingreso que, en la citada Encuesta de Salud Integral, reportaron la participación de sus padres o madres en la revisión o firma de calificaciones. Esta proporción es un poco menor en los Telebachilleratos y entre el alumnado de CECYTEG (84%), y desciende a 79% en la Escuela de Talentos.

Para incrementar la asistencia de las madres y padres, hay subsistemas que recurren al envío de oficios o incluso invocan los acuerdos de convivencia o el reglamento escolar para que existan consecuencias si las familias no participan.

Otra estrategia que ha resultado exitosa en un par de subsistemas estatales son los programas de “Crianza positiva” y “Caminemos juntos” que impulsa el DIF y se acompañan de materiales educativos. Estos son talleres certificados que trabajan habilidades socioemocionales y comunicación entre madres, padres y jóvenes.

También se conversó con las y los directores sobre la posibilidad de organizar pláticas o conversatorios en los que se sensibilice a las familias sobre la importancia de la educación formal como una etapa vital para el desarrollo personal y profesional. Se compartió que, de acuerdo con la literatura especializada y los resultados de este estudio, la mentalidad de crecimiento y las aspiraciones académicas pueden ser un factor protector e incrementar la permanencia.

Apoyos para estudiantes que presentan conductas de riesgo

Un tema recurrente en las conversaciones con docentes y las respuestas abiertas de las encuestas en línea, tiene que ver con lo que llaman “comportamientos antisociales” de las y los jóvenes. En esta investigación se han definido algunas “conductas de riesgo”⁸⁴ para incluirse en los modelos logísticos, por ejemplo, consumo de drogas, alcohol y tabaco, y la violencia escolar.

De manera adicional, las y los directores señalan otras conductas “auto-destructivas” como las autolesiones (específicamente cortes auto inflingidos en los brazos) y otras relacionadas con el uso de la tecnología. En el primer caso, se reconoce la necesidad de “fortalecer el carácter” de las y los jóvenes para combatir la ansiedad que resulta natural a su edad; para combatir la “adicción a los dispositivos” móviles, se requiere mayor apoyo por parte de las familias para que se permita a la escuela poner límites a su uso en la escuela, ya que afecta su atención y rendimiento escolar. También se requiere que las madres y padres supervisen el uso de dispositivos en casa puesto que las y los estudiantes están expuestos al intercambio de contenido sexual o a la navegación de plataformas sin restricciones que los ponen en riesgo.

El combate al consumo de alcohol y tabaco es otra conducta para la que se requiere mayor responsabilidad por parte de las familias ya que, en experiencia de las directoras y directoras, las madres y padres “normalizan” estos comportamientos porque también lo hacen en casa.

Llama la atención que las medidas que se proponen para combatir el consumo temprano de estas sustancias o para reducir el abuso de la tecnología solamente se asocien a reglamentos, protocolos estrictos de aviso a familias, o implementación de estantes para depositar teléfonos y evitar distracciones. Sin embargo, no se menciona la posibilidad de aprovechar el espacio escolar para formar hábitos saludables y una conciencia de uso responsable de dispositivos en las y los alumnos.

Para combatir otras conductas de riesgo como el consumo de drogas, se requieren otro tipo de apoyos de naturaleza interinstitucional ya que no se cuenta con personal suficiente y capacitado para atender casos graves, e incluso se han presentado situaciones que ponen en riesgo la integridad de las directoras, directores y docentes (por ejemplo, amenazas por denunciar la venta y consumo). Una estrategia ha sido contar con el apoyo de elementos de la Guardia Nacional para implementar el protocolo de “Mochila segura” con revisiones aleatorias para identificar drogas, alcohol o armas. También se realizan visitas a centros de rehabilitación, especialmente dirigidas a grupos de estudiantes hombres, para mostrar las consecuencias del consumo de sustancias.

Las y los directores mencionaron también las estrategias que se reportaron en la encuesta, como organización de actividades culturales, deportivas y canalización a psicología u orientación educativa.

⁸⁴ INEGI (2015) señala que las conductas de riesgo pueden ser “naturales” en la adolescencia, y a diferencia de los comportamientos o las tendencias antisociales, no precipitan por sí mismas las conductas delictivas, en <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825089887>

Perspectiva de docentes en educación media superior

Las y los docentes de bachillerato constituyen otra de las figuras que se buscó encuestar para conocer sus experiencias, estrategias y necesidades para apoyar en los esfuerzos de las escuelas por retener a las y los estudiantes. A diferencia de lo que se determinó con el censo a directoras y directores, en este caso se solicitó apoyo de la SEG para aproximarse a una muestra de docentes de las tres modalidades educativas y los diferentes turnos de todos los planteles de bachillerato público en Guanajuato.

De acuerdo con la información proporcionada por la SEG, para el ciclo escolar 2023-2024, en los 13 subsistemas públicos mencionados en el apartado previo, se cuenta con 7,014 docentes. Se solicitaron 1,323 cuestionarios con la intención de recibir, por lo menos 1,200 respuestas efectivas distribuidas en los 769 planteles en diferentes turnos. Se recibió el 110% de las respuestas esperadas, que son suficientes para caracterizar la perspectiva docente por modalidad de bachillerato y por turno.⁸⁵

En la Tabla 19 se indica la distribución por modalidad, subsistema y turno de los 1,460 cuestionarios que se recibieron. En todos los casos se buscó lograr un equilibrio en la proporción de hombres y mujeres, considerando solamente personas con funciones de docencia (no directivas) y con contratos de tiempo completo en la escuela.⁸⁶

Tabla 19. Distribución de docentes, por modalidad, subsistema y turno

Modalidad	Subsistema	Cantidad de planteles	Total respuestas solicitadas	Total respuestas recibidas	Turno Discontinuo	Turno Matutino	Turno Vespertino
General Total= 588 (126%)	CEB	2	6	0 (0%)			
	CNMS_UG*	13	160	79 (49.3%)	61	18	
	EMSAD-CECyTE_Gto	7	16	15 (93.7%)		14	1
	EPRR	1	8	27 (337%)		27	
	SABES	271	271	463 (170%)		438	25
	Talentos_EMS	2	4	4 (100%)	4		
Tecnológico Total= 495 (98.2%)	BBM*	6	24	24 (100%)	24		
	CECyT 17 IPN	1	10	12 (120%)	12		
	CECyTE_Gto	49	156	119 (76.3%)		82	37
	CONALEP	16	125	137 (109%)		69	68
	DGETAyCM	23	78	49 (62.8%)		29	20

⁸⁵ Las escuelas de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato y la DGETAyCM quedaron debajo del umbral de 80%, por lo que la interpretación de los resultados de la encuesta a docentes, a nivel subsistema, debe considerar dicha limitación. En contraste, la Escuela Preparatoria Regional del Rincón, el CECYT del IPN, así como los planteles matutinos de SABES y DGETI participaron con más docentes de los solicitados, por lo que las inferencias y generalizaciones a nivel estatal deben considerar esta sobrerrepresentación de subsistemas.

⁸⁶ Cuando fue necesario para cubrir todos los planteles públicos del estado, también se encuestó a docentes que, aún sin tener contrato de tiempo completo, tuvieran la mayor carga académica en esa escuela.

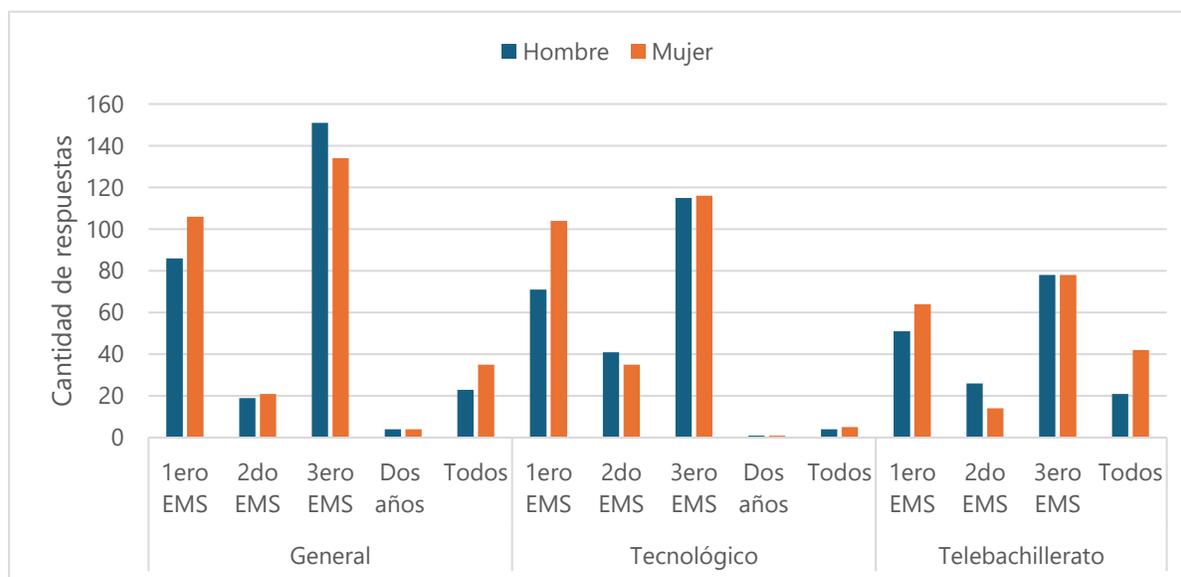
Modalidad	Subsistema	Cantidad de planteles	Total respuestas solicitadas	Total respuestas recibidas	Turno Discontinuo	Turno Matutino	Turno Vespertino
	DGETI	24	111	154 (138%)		107	47
Telebachillerato	TBC_UVEG	354	354	377 (104%)			377
Total		769	1,323	1,460 (110%)	101	784	575

*Nota. Los bachilleratos de la Universidad de Guanajuato (CNMS-UG) y el bachillerato militarizado (BBM) ofrecen la alternativa de bachillerato bivalente, sin embargo, en esta clasificación se recupera la modalidad consignada en el formato 911.

Características de las y los docentes

De las y los docentes que participaron en la encuesta, el 52.3% son mujeres que superan ligeramente en proporción a los hombres en todas las modalidades.⁸⁷ El único grupo en que hay más maestros que maestras (23.7% vs 22.6%) corresponde con quienes reportan dar clase en el tercer año de bachillerato, que es, a su vez, donde se tiene la mayor concentración de docentes de la muestra encuestada (46.4%). Solo 10 de 100 dan clase en dos o más años del bachillerato, concentrándose en escuelas de modalidad general y telebachillerato.

Gráfico 10. Distribución de docentes, por sexo, modalidad de bachillerato y años en que imparten clases



De manera similar a lo que se observó con las y los directores, la mayoría de docentes tienen entre 40 y 49 años (33.8%), aunque en telebachillerato predominan las maestras y maestros más jóvenes. Cinco de cada 10 tienen entre 30 y 39 años, y es la única modalidad en la que hay más docentes con

⁸⁷ De acuerdo con la información proporcionada por la SEG, en el ciclo escolar 2023-2024 la proporción de docentes por sexo en bachilleratos públicos era de 49.4% mujeres y 50.6% hombres.

menos de 30 años (13.1%) que de 50 años o más. Estas y estos maestros son la segunda mayoría en los bachilleratos general y tecnológico.

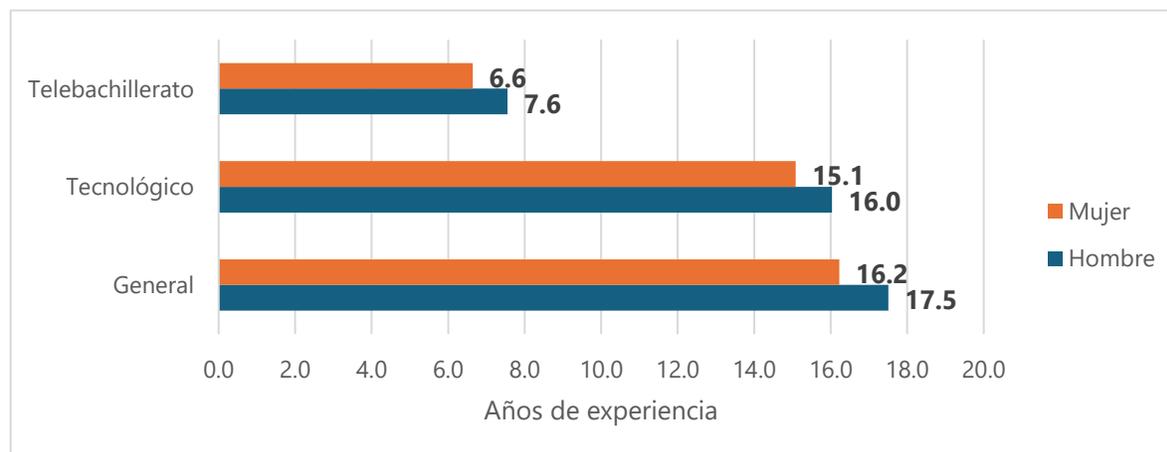
Las diferencias en grupos de edad se reflejan también en los años de experiencia promedio que tienen las maestras y maestros de cada modalidad (ver Gráfico 11), cuya diferencia puede ser de hasta 10 años entre telebachillerato y los planteles generales o tecnológicos. Dentro de los bachilleratos generales la Escuela Preparatoria Regional del Rincón y los SABES son los planteles cuyos docentes reportan más años laborando (18.2 y 16.8, respectivamente). Entre los subsistemas que se categorizan como tecnológicos, destacan DGETI y CONALEP con un promedio de 16.3 años de experiencia por docente, mientras que los bachilleratos militarizados bivalentes reportan 10.6 años.

Esto refleja diferentes periodos de consolidación de las instituciones educativas en el estado, pero también diferentes momentos en las carreras profesionales y las necesidades de formación de las y los docentes.

En los bachilleratos tecnológicos y generales el 46.6% y 45.3% de docentes, respectivamente, cuentan con posgrados desarrollados en las áreas propedéuticas de sus planteles, o bien, en educación; además, la preferencia de cinco de cada 10 son cursos presenciales o híbridos.

En telebachillerato solo un 35.2% cuenta con maestría o doctorado, y la preferencia de siete de cada 10 son cursos en línea.

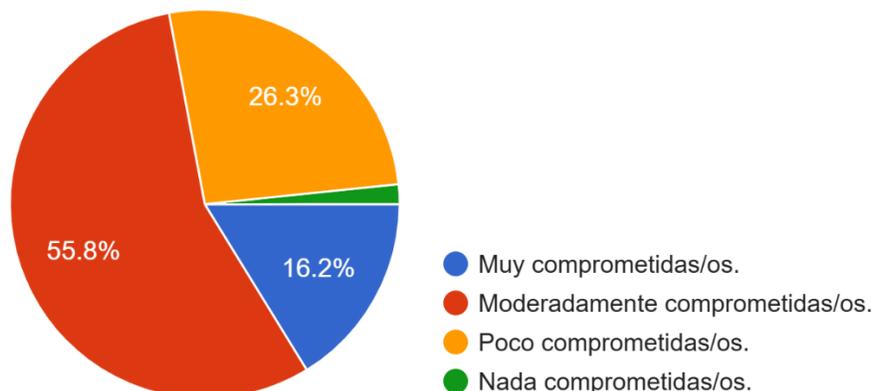
Gráfico 11. Años promedio de experiencia de maestras y maestros, por modalidad



1. Diagnóstico del interés de las y los jóvenes por estudiar

A diferencia de lo que opinan la mayoría de las y los directores, solo 27.9% de las y los docentes coinciden en que hay poco o nada de compromiso de sus estudiantes. En contraste casi 7 de cada 10 maestras y maestros consideran que las y los jóvenes están muy o moderadamente comprometidos con los estudios.

Gráfico 12. Compromiso de estudiantes con la escuela, según docentes EMS



Fuente. Reporte gráfico de formulario para directoras y directores en Google forms

De cualquier manera, docentes, directoras y directores sí coinciden en que, para incrementar la motivación y compromiso de las y los jóvenes, es imprescindible el apoyo de las familias y, en la medida posible, ofrecer ayudas económicas que les permitan cubrir sus gastos y reducir la carga sobre madres y padres. Quizá la cercanía cotidiana con sus estudiantes explica que las y los docentes ubiquen, en segundo lugar de importancia, a los esfuerzos que hacen las escuelas por mantener en buen estado sus instalaciones, ofrecer flexibilidad de horarios y más actividades extracurriculares.

Cuando se les pregunta por su perspectiva sobre el sentido de pertenencia de las y los jóvenes, y los factores que ayudan a que se sientan “enganchados” e identificados con su escuela, el equipo docente considera que las relaciones que establecen con sus pares y el ambiente escolar son más importantes.

Tabla 20. Factores que afectan el sentido de pertenencia, según docentes EMS

Estrategia	Número de menciones
Relaciones con compañeras y compañeros	1,161 (79.5%)
Ambiente escolar	1,016 (69.6%)
Situación familiar	940 (64.4%)
Participación en actividades extracurriculares	631 (43.2%)
Relaciones con docentes	432 (29.6%)

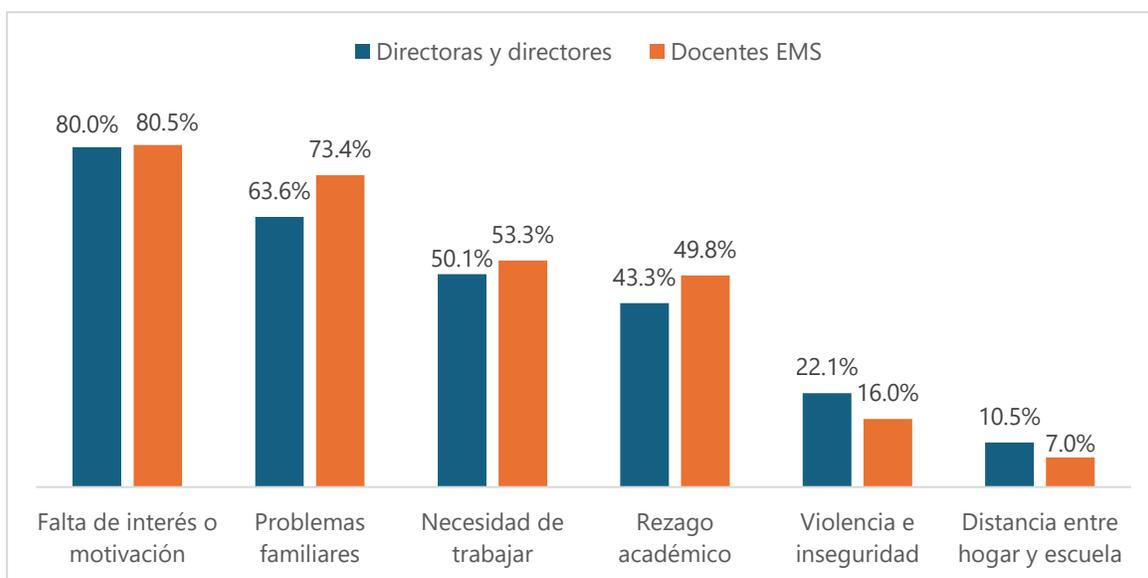
2. Problemáticas de abandono y desafiliación escolar

Como se vio en el apartado anterior, las y los docentes reconocen el entorno social y familiar como el escenario más provechoso para generar actitudes positivas hacia la escuela en sus estudiantes. Y, de manera similar a lo que sucede con las y los directores, esto se reitera cuando se pregunta por los factores que, en su experiencia, se relacionan con el fenómeno de abandono. En el Gráfico 13 se

observa como a la falta de motivación (80.5%), le siguen muy de cerca los problemas familiares (73.4%) y, al igual que en la encuesta a directores, la necesidad de trabajar en tercer lugar.

El rezago académico se menciona en mayor proporción por las y los docentes como motivo de abandono escolar (49.8%), y hacen menos referencia a la violencia o aspectos como la distancia entre escuela y hogar.

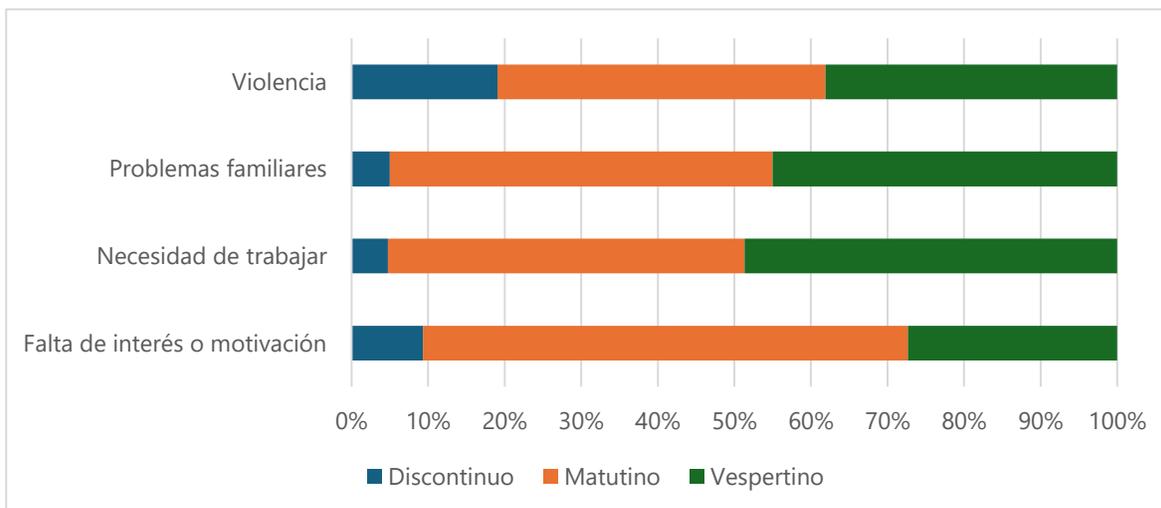
Gráfico 13. Factores asociados al abandono escolar, según directivos y docentes EMS



Aunque también se mencionan el matrimonio y el embarazo adolescente (1.5%), llama la atención que en la encuesta de docentes aparezcan más las referencias al consumo de sustancias y las influencias negativas (2%) que en el caso de directoras y directores. Otros contrastes entre docentes se observan entre modalidades de bachillerato, ya que la falta de interés y motivación es menos mencionada en el telebachillerato (en una proporción de 1 a 3 en bachilleratos generales y tecnológicos), mientras que en esta modalidad y la general se menciona con mayor frecuencia la necesidad de trabajar.

Este factor se reitera, sobre todo en los planteles con turno vespertino donde alcanza el 67% de las menciones, mientras que en el turno matutino y discontinuo es la falta de interés la causa que más se asocia con el abandono escolar (50.7% y 58%, respectivamente).

Gráfico 14. Factores asociados al abandono por turno escolar, según docentes EMS



3. Herramientas para mejorar la retención de estudiantes

Desde la perspectiva y funciones que deben realizar las y los docentes, las tareas que consideran su responsabilidad para mejorar la retención de estudiantes y prevenir el abandono son, en orden de importancia:

1. Canalizar a orientación escolar o a apoyo psicopedagógico
2. Ofrecer sesiones de nivelación o regularización
3. Organizar actividades extracurriculares
4. Acompañar la labor académica con pláticas de orientación vocacional o motivacional
5. Involucrar a las madres y padres de familia en la vida escolar

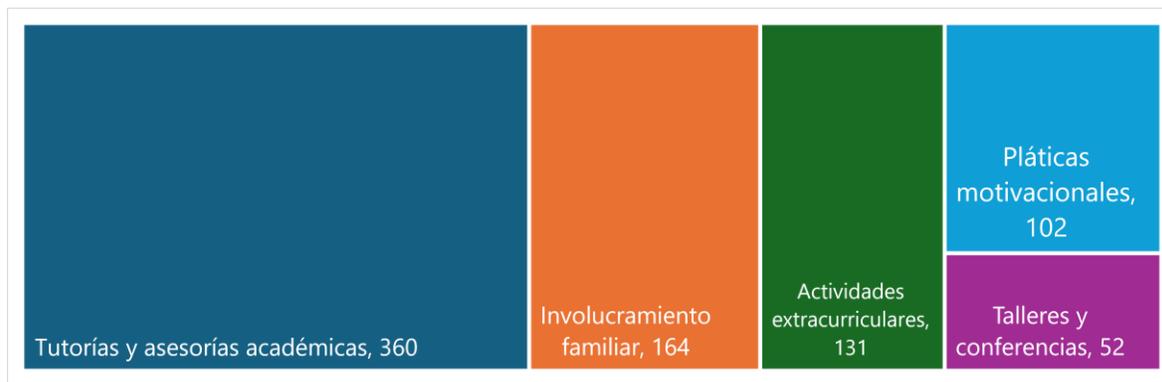
Esta última estrategia o aproximación, que en la encuesta de directores era predominante, se presenta sobre todo en los turnos matutinos y discontinuos. En el turno vespertino se prefieren las actividades extracurriculares (deportivas, culturales, comunitarias), mientras que en el matutino destacan las menciones sobre actividades motivacionales, ya sea sobre el futuro profesional, la superación de problemas personales, o incluso en talleres o ferias escolares en las que se muestre interés por las habilidades de las y los jóvenes.

Lo anterior está estrechamente ligado a las estrategias que, de acuerdo con el 87.8% de las y los docentes encuestados, se realizan en sus planteles para motivar la mentalidad de crecimiento. Esta mentalidad se asocia con una creencia positiva sobre la posibilidad de potenciar las propias capacidades y continuar aprendiendo durante toda la vida.

El 44% de las y los docentes reportan implementar tutorías y asesorías académicas para desarrollar esta mentalidad en sus estudiantes (ver Gráfico 15), y solo 2 de cada 10 señalan como estrategia el involucramiento familiar. Estas medidas y las relacionadas con pláticas, talleres y actividades

extracurriculares, como clubes de estudiantes, talleres deportivos, de robótica, de lectura, entre otros, coinciden con las que enviaron las comunidades escolares como parte del ejercicio de “Rutas de mejora para la recuperación de aprendizajes 2024”.

Gráfico 15. Estrategias de docentes EMS para fomentar mentalidad de crecimiento

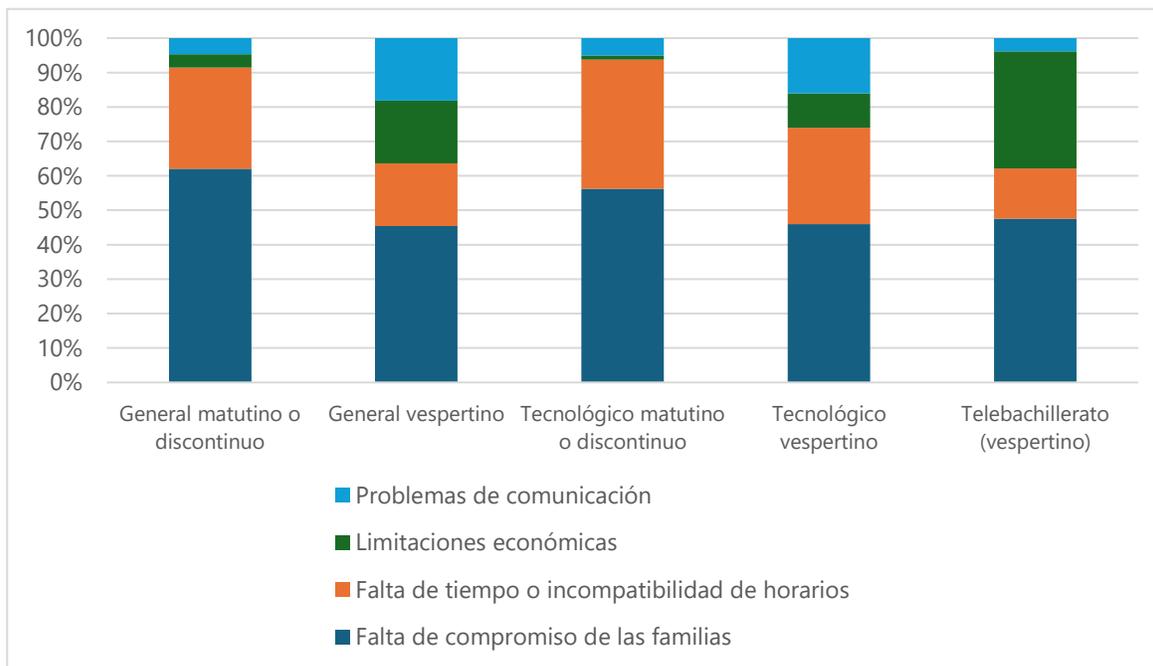


Durante el acompañamiento y retroalimentación que realizaron la SEG y la IEEC a las mencionadas “Rutas”, se enfatizó la coincidencia entre las actividades de mejora que proponen las y los docentes para mejorar la mentalidad de crecimiento y el rendimiento académico. Si bien reconocer la complementariedad de ambos aspectos es positivo, es necesario profundizar en el modo en que las y los docentes están integrando sus estrategias pedagógicas con lograr el empuje de las aspiraciones y confianza personal de sus estudiantes. En los grupos focales se retoma este tema, considerando que las y los docentes de los diferentes subsistemas también señalaron la importancia de modificar el lenguaje con el que se ofrece retroalimentación cotidiana, de modo que se motiven las aspiraciones y la autoestima de sus estudiantes.

Con el propósito de motivarles a continuar estudiando y, en caso de rezago académico, a recuperar aprendizajes, las y los docentes señalan la importancia de integrar a las familias, aunque también se mencionan dificultades que han enfrentado para lograrlo. Como lo muestra el Gráfico 16, el obstáculo más identificado en todas las modalidades y turnos escolares es la falta de compromiso por parte de las madres y padres, a veces porque no comparten la misma opinión de la escuela sobre la importancia de involucrarles en las tareas académicas.

En otros casos, los obstáculos pueden ser la falta de tiempo o incompatibilidad de horarios, sobre todo en familias en que madre y padre trabajan. Esto se mencionó sobre todo en la modalidad tecnológica y el turno matutino. En contraste, en telebachillerato se mencionan más las limitaciones económicas que pueden impedir, incluso, que las familias puedan trasladarse al plantel para realizar sesiones con directivos, orientadores y otras figuras escolares.

Gráfico 16. Dificultades para involucrar a familias en estrategias de apoyo a estudiantes, según docentes EMS



Otro obstáculo que se menciona son los problemas de comunicación, que se refieren de manera específica a alguna de las siguientes situaciones:

1. Falta de respuesta o contacto de las familias.
2. Relaciones familiares disfuncionales que afectan la comunicación con la escuela.
3. Escasa comunicación entre padres e hijos y poca disposición de familias para involucrarse.
4. Falta de comunicación asertiva entre la escuela, estudiantes y familias.
5. Problemas de tiempo para asistir a reuniones o actividades propuestas por la escuela.

Estos puntos destacan dificultades de interacción entre familias y escuela, tanto por falta de respuesta de las madres y padres, pero también por limitaciones en la estrategia de las escuelas para establecer contacto efectivo.

Para apoyar a la escuela en las acciones que se establezcan para impulsar el interés de las y los estudiantes por continuar estudiando, ya sea motivando su sentido de pertenencia, su mentalidad de crecimiento, o atacando el rezago académico, las y los docentes encuestados consideran que requieren formación continua en los temas que se mencionan en la Tabla 21.

Resulta interesante que casi 6 de cada 10 docentes señale la necesidad de formarse en estrategias de detección de estudiantes en riesgo. En otra pregunta del cuestionario, solo 37.1% de las maestras y maestros contestaron positivamente sobre la capacidad de su escuela para identificar y apoyar a

jóvenes en riesgo de abandonar sus estudios, mientras que 16.1% consideran que no tienen capacidad para ello, y la mayoría cree que depende las causas detrás de la progresiva “desafiliación” de las y los jóvenes (46.8%).

Tabla 21. Temas en que se requiere formación continua, según docentes EMS

Tema	Número de menciones
Habilidades socioemocionales	1,111 (79.1%)
Estrategias pedagógicas innovadoras	922 (63.2%)
Manejo de conflictos	856 (58.6%)
Detección de estudiantes en riesgo	822 (56.3%)
Cambios curriculares	278 (19%)

4. *Colaboración para implementar políticas escolares de permanencia*

A diferencia del 76% de directoras y directores que reportan conocer el programa “Permanece en tu prepa”, solo 45.5% de docentes identifican el programa, aunque 8 de cada 10 participen en algunas de las estrategias que lo componen.

Gráfico 17. Conocimiento de programa “Permanece en tu prepa”, por docentes EMS



Fuente. Reporte gráfico de formulario para directoras y directores en Google forms

Esto puede limitar los esfuerzos que realizan las comunidades escolares ya que no se hace explícito que, uno de los objetivos de dichas estrategias es lograr que las y los estudiantes permanezcan en la escuela. Un ejemplo concreto es la iniciativa del SUREDSU (Sistema Único de Registro de Estudiantes para Educación Superior),⁸⁸ que es desconocida por más del 10% de las y los docentes. Casi la mitad de quienes participaron en la encuesta considera que esta responsabilidad es exclusiva

⁸⁸ SUREDSU es una estrategia que implementa la SEG con las preparatorias del estado, que consiste en la administración de una encuesta a estudiantes de bachillerato para conocer sus expectativas para continuar estudiando la Universidad. En https://suredsu.guanajuato.gob.mx/files/Manual_Suredsu_2024.pdf

de la dirección, y son minoría quienes mencionan que el cuerpo docente completo debe dar seguimiento a las estrategias para asegurar la transición y permanencia de estudiantes.

Aún así, 4 de cada 10 docentes participan en los esfuerzos de las “Rutas de Mejora y Recuperación de Aprendizajes” o de Tutoría entre pares para reforzar aprendizajes disciplinares. Estas tareas, así como Aprendizajes para Todos (tutorías gratuitas que ofrece la IEEC para reforzar aprendizajes transversales) y la plataforma Aprende Jugando, forman parte del programa “Permanece en tu prepa” y son acompañados por la cuarta parte de la muestra de docentes.

Aunque el 43% de las y los directores mencionaron trabajar, por su parte, con la Red de Promotores para la Permanencia, solo el 26% de maestras y maestros reconocen a la Red. De cualquier manera, consideran importante y valioso que una figura como la de “líderes de permanencia” acompañe los esfuerzos de los planteles para retener estudiantes, en especial si ayudan a tratar casos para los que se sienten poco preparados (59.5%), ofrecer asesorías en habilidades socioemocionales (11.3%) o facilitar la comunicación con las familias (10.4%).

Los temas sobre los que les gustaría recibir asesorías de la Red son, en orden de importancia:

1. Prevención de conductas de riesgo
2. Comunicación efectiva
3. Manejo de emociones
4. Crianza y fortalecimiento de lazos familiares
5. Importancia de la educación

Esto es importante porque, por ahora, las y los docentes no se consideran las personas responsables de retener estudiantes, pero tienen el interés de formarse en estos temas e incluso en la Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, el 75.2% de las y los maestros indicaba que usaba algún sistema de alerta temprana y el 73.9% lo considera como algo útil.⁸⁹

Una tercera parte de las maestras y maestros consideran que en sus escuelas necesitan programas específicos de retención de estudiantes, y 2 de cada 10 solicita mayor presencia de la Red de Promotores de Permanencia. Hay otra proporción importante (35.5%) que menciona la necesidad de apoyos para mejorar la infraestructura y recursos de sus escuelas para “enganchar” a sus estudiantes, incluyendo a más docentes y personal de apoyo ya que 8 de cada 10 reportan sobre carga de trabajo y poco tiempo para atender tareas adicionales.

De cualquier modo, las y los docentes de la muestra consideran que el papel más importante en esta labor la tienen madres y padres, seguido de directoras y directores; en tercer lugar se identifica la

⁸⁹ En SEP (2022). Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARÍA-DE-EDUCACIÓN-BÁSICA_CORR_A.pdf

responsabilidad de las orientadoras y orientadores, y se encuentra dividida la opinión entre quienes asignan mucha o poca importancia al rol de la figura docente.

Parece que esto tiene que ver con las funciones asignadas a las y los maestros, o incluso a las normativas que existen en algunas instituciones y que fueron mencionadas en las entrevistas como una limitación para “apoyar más de cerca a las y los estudiantes”. En la Encuesta de Salud Integral que se aplicó al inicio del ciclo escolar 2023-2024, destaca que solo 1 de cada 100 jóvenes considerarían acudir a un docente en caso de requerir apoyo para solucionar alguna dificultad.

Más hallazgos sobre la perspectiva de las y los docentes de bachillerato

De manera similar a lo que se hizo con directoras y directores, se organizaron grupos focales en los que participaron 23 docentes de escuelas que no pudieron participar en la encuesta en línea, sobre todo planteles de bachilleratos tecnológicos federales y algunos telebachilleratos. Esto permitió profundizar en temas de interés que se identificaron en la estadística escolar, los modelos logísticos y en los análisis temáticos que se realizaron con las respuestas a los cuestionarios.

Se exploraron temas cercanos a la experiencia cotidiana de las y los docentes con sus estudiantes, por ejemplo, su contacto con estudiantes “desafiliados” y sus estrategias para motivarles mediante el impulso de mayores aspiraciones académicas, o bien, para combatir el rezago académico. También se dialogó sobre la responsabilidad compartida con las madres y padres para apoyar alumnas y alumnos “desenganchados”, ya sea por fenómenos de reprobación, bajo dominio de aprendizajes imprescindibles, u otras situaciones relacionadas con conductas de riesgo.

Las y los docentes perciben que tanto ellos como las familias tienen responsabilidades específicas en el proceso educativo, aunque existen tensiones y limitaciones claras en cómo se asumen estas responsabilidades. Para fortalecer el compromiso docente con las medidas multifactoriales que se requieren para la prevención de la desafiliación y el abandono, se reconoce también una exigencia de contar con mayor apoyo institucional y gubernamental para resolver problemas básicos, como carencias de infraestructura (agua, baños, computadoras), seguridad (baldas perimetrales, protocolos con la policía), entre otros, que preocupan en su trabajo diario a las y los docentes.

Estrategias para fomentar las aspiraciones académicas

De manera similar a lo que se reportó en las encuestas en línea, en el diálogo con docentes se identificó la falta de proyectos de vida en estudiantes como un elemento que debe trabajarse para fomentar sus aspiraciones académicas. Muchas y muchos de ellos enfrentan influencias externas negativas, por ejemplo, en las redes sociales o la televisión, que les convencen de que estudiar no es necesario para tener un empleo o para ganar dinero (por ejemplo, mediante los narcocorridos). Aunque esto puede

ser combatido con ayuda de las madres y padres, también hay familias que les hacen pensar que “lo importante de la escuela es la beca”.

Una estrategia concreta que ha funcionado en algunos planteles es estudiar casos reales de personas que obtuvieron esos beneficios que interesan a las y los jóvenes, gracias al esfuerzo y la trayectoria educativa. Un ejemplo específico que mencionaron en la entrevista fueron estudiantes que han recibido becas importantes, como las de Líderes del Mañana en el Tecnológico de Monterrey; mientras que en las encuestas se destacaron como relevantes los apoyos que reciben para realizar viajes al extranjero con jóvenes destacados que presentan proyectos académicos, por ejemplo, prototipos de robótica

Otra herramienta usual es la aplicación de tests vocacionales para alinear intereses con áreas de estudio, ya que a veces, estudiantes que se encontraban muy motivados, empiezan a “desafilarse” porque se “equivocaron de carrera”.

Para motivar la mentalidad de crecimiento realizan actividades lúdicas que permitan a sus estudiantes aprender en un entorno menos rígido y más atractivo, y reconocen sus avances y logros aunque sean pequeños para mantener su motivación.

Al tocar este tema, se observaron diferentes posturas entre docentes ya que otro grupo considera que se “dan demasiadas oportunidades” a las y los jóvenes, y por eso no desarrollan hábitos de estudio o esfuerzo. Se comentó que la mejor estrategia, de acuerdo con la evidencia, consiste en encontrar un balance entre la empatía y la exigencia para que las y los estudiantes desarrollen autonomía y enseñarles a ser responsables de sus fracasos y sus logros.

Estrategias para recuperar estudiantes con rezago académico

Más que profundizar en las rutas de canalización o las actividades de tutoría que ya reportaron las y los docentes en la encuesta en línea, en el diálogo con docentes se indagó sobre la relación que perciben entre los resultados escolares y la “desafiliación”, así como la responsabilidad que asumen como propia para combatir este problema.

Resulta interesante que no todos los docentes perciben una relación bidireccional entre rezago académico y abandono, o con desafiliación. Para algunas y algunos de ellos es la desmotivación o desinterés lo que causa la baja de calificaciones, pero no al revés. Otro aspecto importante para generar recomendaciones de mejora es que pocos docentes reconocen que las calificaciones no son la única evidencia de que se están desarrollando o no los aprendizajes, aunque la mayoría sí menciona que la falta de flexibilidad o innovación en las estrategias pedagógicas pueden estar impactando en la motivación de sus estudiantes en la escuela.

Las y los docentes consideran que, dentro de su responsabilidad, está el identificar y atender necesidades específicas de sus estudiantes, ya sean socioemocionales o académicas. En muchos casos

funcionan como docentes y tutores, y se encargan del acompañamiento de las estrategias que se decida implementar en la escuela con otras figuras del plantel y las familias.

En algunos planteles se percibe que el rezago académico se debe, en una proporción importante, al fenómeno de la pandemia por Covid19 ya que se siguen recibiendo estudiantes que se retrasaron en su graduación de educación primaria o que se perdieron de “hábitos” o aprendizajes fundamentales por las clases en línea. En estos casos se busca implementar regularizaciones o, en caso de que el rezago ya se acompañe de problemas emocionales o consumo de sustancias, se deriva a las y los jóvenes a las áreas de orientación de la escuela o incluso al DIF.

Estrategias para estudiantes que presentan conductas de riesgo

En diferentes momentos del diálogo con docentes, y aunque no formara parte del tema específico de exploración, se mencionaron de manera recurrente los problemas de consumo de sustancias ilícitas, dentro y fuera de la escuela, el mal uso de la tecnología que provoca adicción al teléfono móvil y “sexting” o ciberacoso. Otras conductas de riesgo que tienen identificadas son las autolesiones, las relaciones de pareja o de amistad violentas y los desórdenes alimenticios.

Para combatirlos de manera temprana, cuando se empiezan a ver señales, se recurre a tutoras, tutores y áreas de orientación, incluso al departamento de psicología del DIF. Otras estrategias incluyen ofrecer talleres para estudiantes y familias, enfocados en riesgos y habilidades socioemocionales, o en el caso de los problemas generados por la tecnología, se generan reglamentos para el uso de dispositivos móviles.

Se perciben como obstáculos la falta de cooperación de algunos padres o madres, y la resistencia de las y los estudiantes para recibir apoyo. Esto puede ser por la influencia de los narcocorridos y otros elementos que normalizan el crimen organizado y el consumo de sustancias; o incluso por la presión social que lleva a la iniciación temprana de la vida sexual. En la Encuesta de Salud Integral que se aplicó en el ciclo 2023-2024, el 7% de las y los estudiantes de nuevo ingreso (15 a 16 años) reportaron haber tenido relaciones sexuales en los últimos 6 meses (5% de mujeres y 9% de hombres; mientras que el 11% lo hizo sin protección (13% de mujeres y 10% de hombres). Es muy posible que estas proporciones vayan aumentando conforme las y los jóvenes transcurran su trayectoria en el bachillerato por lo que cuidar la calidad de las conferencias y pláticas que se reportan como medidas estándar en las escuelas resulta muy importante.

Otra área de oportunidad concreta es la escasez de personal capacitado para atender casos complejos que, en algunos casos, se podría solventar con la implementación de un sistema de alerta temprana y la formación continua a docentes para aprovecharlo. Sin embargo, para otro conjunto de docentes esto no es una posibilidad porque trabajan en diversas escuelas y no tienen tiempo, o porque consideran que excede sus responsabilidades. De manera similar a lo que se observó en las encuestas

y diálogos con directoras y directores, las y los docentes consideran que las medidas principales para combatir conductas de riesgo deben involucrar a las familias quienes son las responsables primarias. Aunque los obstáculos son significativos, los éxitos muestran el impacto de estrategias bien implementadas, especialmente las que combinan un enfoque preventivo con la colaboración de diferentes actores (docentes, familias, instituciones externas y estudiantes).

Perspectiva de docentes de secundaria

En este apartado se presenta la perspectiva de una muestra de maestras y maestros de secundarias públicas de Guanajuato acerca de los fenómenos de “abandono” y desafiliación. El análisis hace énfasis en sus opiniones sobre lo que permite u obstaculiza la continuidad de la trayectoria escolar de las y los adolescentes hacia el bachillerato. El propósito fue recuperar información sobre lo que sucede antes de la incorporación a la educación media superior, y que puede influir en el enganchamiento con la vida escolar. Además, en congruencia con los objetivos de esta evaluación de política, se indaga sobre las razones que aprecia el cuerpo docente para que sus estudiantes no continúen en la escuela.

De acuerdo con la información de las Principales cifras 2023-2024 de la Secretaría de Educación Pública,⁹⁰ en el estado se cuenta con 1,471 escuelas que corresponden con tres modalidades de secundaria: generales, técnicas y telesecundarias. En ellas prestan sus servicios 15,710 docentes, por lo que se asumió un promedio de tres docentes por modalidad y plantel para estimar la proporción de maestras y maestros que se solicitó encuestar por cada modalidad. La SEG apoyó en la convocatoria de docentes que debían impartir asignaturas relacionadas con las áreas disciplinares básicas de Comunicación, Matemáticas y Ciencias en diferentes grados de secundaria y, en todos los casos posibles, contar con contrato de tiempo completo o la mayoría de su carga académica en el plantel que registraron en su respuesta.

En la siguiente tabla se indica el número de docentes que respondieron el cuestionario. Se superó la contribución esperada de secundarias técnicas y de las telesecundarias (321 y 600, respectivamente), mientras que en las generales se alcanzó el 90.3% de lo programado.

Tabla 22. Distribución de docentes por modalidad de secundaria

Modalidad	Cantidad de escuelas	Total respuestas solicitadas	Total de respuestas recibidas
General	248	744	672 (90.3%)
Técnica	102	306	321 (104.9%)
Telesecundaria	1121	372	600 (161.3%)
Total	1,471	1,422	

⁹⁰ En SEP (2024)

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolillo.pdf

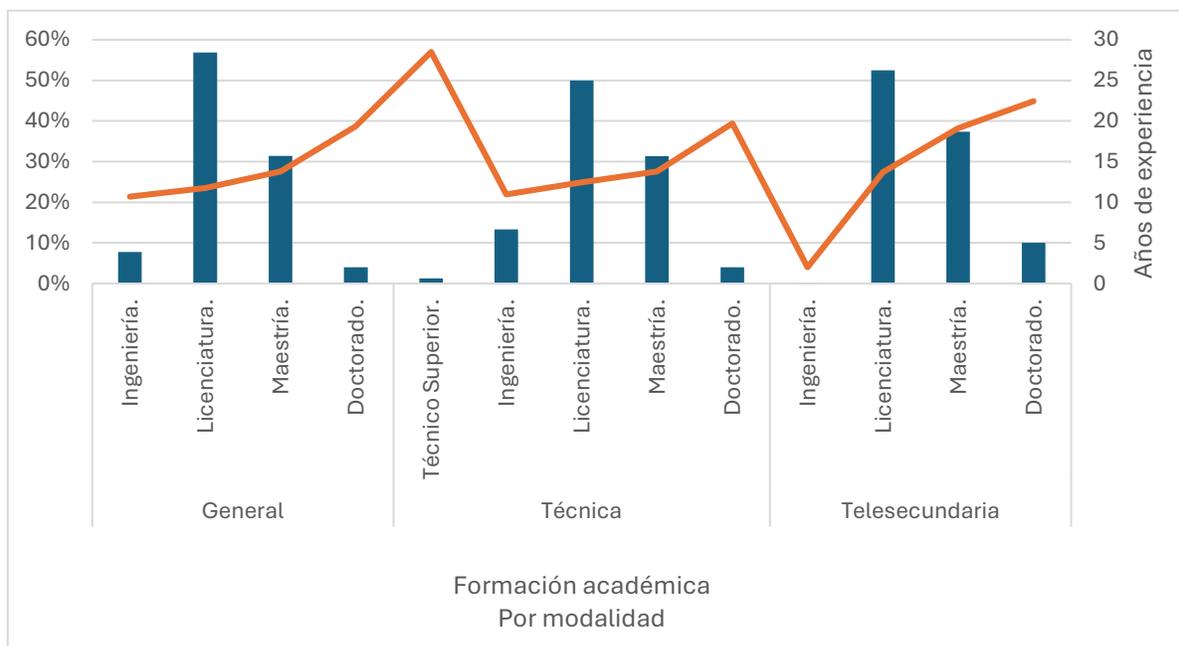
Los planteles de telesecundaria participaron en el ejercicio con un promedio de 2.3 docentes por plantel, por lo que la interpretación de los resultados, a nivel estatal, debe considerar esta sobrerrepresentación de dicha modalidad.

Características de las y los docentes

Participaron 1,593 docentes y 54.8% son mujeres. Un 46.7% de ellas atienden secundarias generales, 37.3% en telesecundaria y 16.1% en secundarias técnicas. Las mujeres son mayoría en escuelas generales, pero no en telesecundarias donde las personas que contestaron se distribuyeron de manera similar por sexo, ni en las escuelas técnicas donde predominan los hombres (25%).

Las maestras y maestros que participaron en la encuesta tienen, en su mayoría entre 30 y 39 años (36.4%). Esto es diferente a lo que sucede en bachillerato donde las y los docentes que contestaron son mayores, mientras que en secundaria apenas un 21.9% son mayores de 50 años. Lo anterior no impacta en el número promedio de años de experiencia que, en secundaria es de 14.2, muy similar a los 13.8 de las y los docentes de bachillerato. En el Gráfico 18 se indican los años de experiencia por grado académico en cada modalidad.

Gráfico 18. Distribución de docentes por formación académica y por modalidad, y promedio de años de experiencia



La diferencia más notoria con el nivel medio superior es que la proporción de maestras y maestros con posgrados es más baja en las secundarias generales (35.4%) y tecnológicas (35.4%) con respecto a sus modalidades pares en bachillerato (45.3% y 46.6%, respectivamente). Esto es diferente en telesecundaria donde la proporción de docentes con maestría o doctorado es de 47.3% (contra 35.2%

en telebachillerato). Para atender cursos y otras iniciativas de formación continua, la mayoría prefiere los cursos en línea y, en segundo lugar, los cursos presenciales. En todas las modalidades, grupos de edad o grados académicos se prefiere que estos cursos sean en horario laboral para atender adecuadamente las necesidades de sus estudiantes y mantener un equilibrio personal.

1. Diagnóstico del interés de las y los adolescentes por estudiar

Una dimensión que se abordó en el cuestionario fue el compromiso de estudiantes con las actividades académicas, de acuerdo con la experiencia de sus maestras y maestros. En la Tabla 23 se muestra que, de manera similar a lo que sucede en telebachillerato, es en las telesecundarias donde se reconoce un compromiso grande o moderado del alumnado con la construcción de sus aprendizajes (80.9%). En las secundarias generales o técnicas, uno de cada cuatro o hasta un tercio de las y los estudiantes, respectivamente, se perciben poco comprometidos.

Tabla 23. Compromiso de estudiantes con las actividades académicas por modalidad de secundaria, según docentes

	General	Técnica	Tele secundaria
Muy comprometidas/os	9.0	8.8	16.7
Moderadamente comprometidas/os	61.8	55.9	64.2
Poco comprometidas/os	27.7	33.1	18.7
Nada comprometidas/os	1.5	2.2	0.5

Para incrementar el compromiso de estudiantes con la escuela, las y los docentes consideran que la responsabilidad primaria es de las familias. Esto también se observó en maestras, maestros y personal directivo de bachillerato, aunque en secundaria en segundo lugar de importancia se señalaron aspectos como becas e instalaciones de la escuela, mientras que en educación media superior se mencionan más los retos socioemocionales que enfrentan las y los estudiantes.

2. Elementos que favorecen el compromiso o el “enganchamiento” escolar

En las tres modalidades, las y los docentes destacan que las relaciones de sus estudiantes con sus pares son lo que más incide en el sentido de pertenencia y la sensación de conexión, identidad y aceptación dentro de la escuela (más del 80%, ver Tabla 24).

El segundo factor más mencionado fue la situación en sus hogares (entre 70% y 75%). De hecho, en diversas respuestas al cuestionario, la relación con las familias es reiterada por las y los docentes como un ámbito de gran importancia para impulsar el enganchamiento escolar.

Mientras que en las secundarias generales y técnicas acentúan el efecto del ambiente escolar más que en las telesecundarias (68.1%, 72.5% y 55.5%, respectivamente), en éstas las y los maestros destacan más el valor de las actividades extracurriculares (42.3%). El factor menos aludido fue la relación de las y los adolescentes con el cuerpo docente.

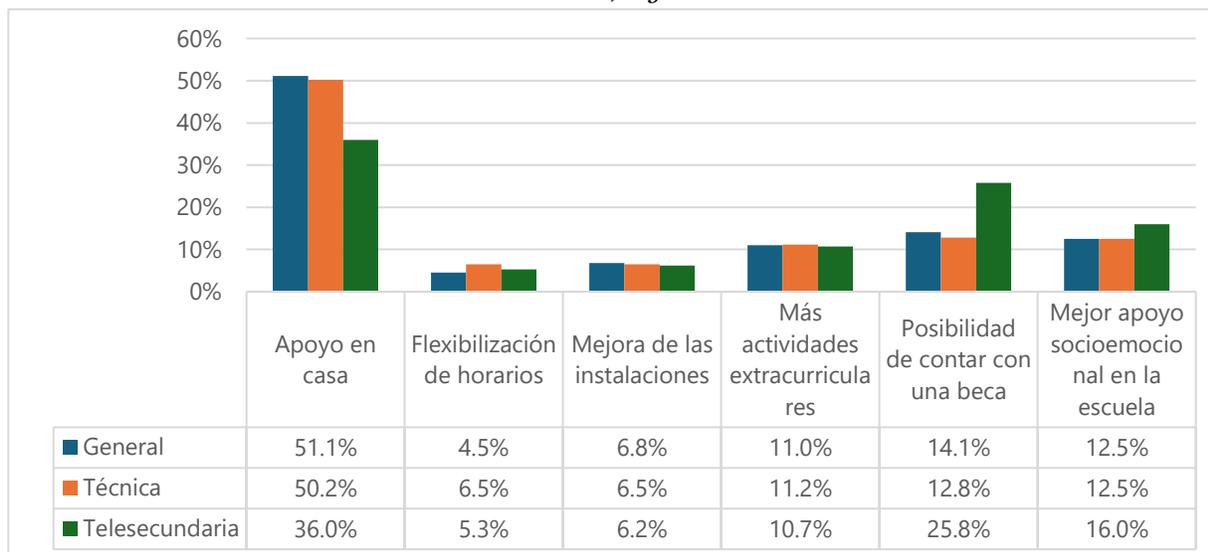
Tabla 24. Factores que afectan el sentido de pertenencia de las y los estudiantes, según docentes por modalidad de secundaria

Factor	General	Técnica	Tele secundaria
Ambiente escolar	68.1	72.5	55.5
Participación en actividades extracurriculares	34.3	31.6	42.3
Relaciones con compañeras y compañeros	81.2	82.5	84.7
Relaciones con docentes	27.4	29.7	21.5
Situación familiar	75.0	70.3	75.7

Al preguntar sobre el aspecto que consideran más importante para aumentar la motivación estudiantil por asistir y participar activamente en la escuela, en todas las modalidades se subraya el apoyo en casa. Esto señala la importancia de las estrategias y políticas escolares para ampliar y mejorar la colaboración con las madres y padres de familia. Esta perspectiva se reitera mucho más en las secundarias generales y técnicas (51.1% y 50.2%) en comparación con las telesecundarias (36%).

La segunda acción más destacada son las becas, y quizá por la vulnerabilidad de muchos de sus planteles, es un aspecto mucho más relevante para docentes en telesecundarias (25.8%). Incluso la relevancia de las becas, desde la perspectiva de maestros y maestras de escuelas generales y técnicas, es semejante a la de actividades de apoyo socioemocional en la escuela.

Gráfico 19. Estrategias más importantes para impulsar la participación escolar por modalidad de secundaria, según docentes



En secundaria, la mejora de las instalaciones y la flexibilización de horarios no se considera tan importante como en bachillerato, quizá porque aún no se enfrentan a horarios libres entre materias o asignaturas, o bien porque no han alcanzado la etapa de preparación para el trabajo

De acuerdo con las y los docentes, las actividades que pueden ayudar a motivar a sus estudiantes para mirar esos futuros y continuar sus estudios son:

1. Apoyo emocional, con actividades enfocadas en brindar apoyo emocional y motivacional a estudiantes que requieren mayor confianza en sus capacidades.
2. Actividades de práctica, que involucren experiencias directas para conectar el aprendizaje con el mundo real.
3. Actividades lúdicas y dinámicas, que buscan enseñar a través del juego, competencias y la interacción.
4. Exploración de posibilidades profesionales, ofreciendo actividades para conocer opciones de carrera y el futuro de las profesiones u otros caminos educativos.
5. Actividades deportivas y culturales, para promover la convivencia y fortalecer los lazos de las y los estudiantes con su escuela.
6. Trabajo con familias y con la comunidad, para involucrar a madres y padres con la escuela, y que la comunidad ayude a motivar a las y los estudiantes.

Para propiciar un mayor involucramiento con la vida escolar, es importante que las y los jóvenes perciban que aprenden y que pueden pedir apoyo para resolver rezagos de aprendizajes y dudas que les surjan en sus clases. Por ello, en las sesiones colegiadas de “Rutas de mejora” que se realizan entre la IIEC y la SEG, se insiste con las y los docentes en trabajar la “mentalidad de crecimiento”, que se refiere a la creencia de que cualquier persona puede adquirir nuevos talentos e incrementar su inteligencia.⁹¹

Aunque estas sesiones se llevan a cabo en bachillerato, de acuerdo con la encuesta en las escuelas secundarias también hay una alta proporción de docentes que ha implementado medidas para trabajar con estudiantes que presentan poco interés en la escuela o una baja mentalidad de crecimiento. Esta respuesta aparece con la más alta frecuencia en las telesecundarias (94.8%), en tanto en las generales es 87.7% y en las técnicas es de 83.8%.

Las estrategias que se implementan para fomentar la mentalidad de crecimiento son muy similares a las que se enlistaron arriba, ya que esta creencia se percibe asociada a la motivación e interés de las y los propios estudiantes por la escuela. Sin embargo, en las secundarias técnicas las personas encuestadas también enfatizan la importancia del “apoyo académico”, ya sea mediante adecuaciones

⁹¹ En Dweck y cols (2014) <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>

curriculares, tutorías personalizadas o el trabajo por proyectos integradores que resulta más atractivo para las nuevas generaciones de estudiantes.

De igual modo, en las telesecundarias y secundarias técnicas hay algunas menciones sobre la necesidad de apoyos para estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que si estas no se toman en cuenta se daña el bienestar emocional de las y los jóvenes.

Llama la atención que, en ninguna de las tres modalidades se hayan recibido respuestas sobre actividades para fomentar la perseverancia o la resiliencia, que son habilidades socioemocionales consideradas poco desarrolladas en sus estudiantes. En las encuestas y sesiones de diálogo que se han tenido con docentes de bachillerato, este tema está más presente y se refiere la importancia de “cambiar el lenguaje” para alentar el esfuerzo o evitar castigar los errores de las y los estudiantes.

Las medidas de retroalimentación positiva tampoco se mencionan en las acciones para combatir el rezago académico, por lo que se observa un área de oportunidad para el despliegue de cursos de formación continua docente en las secundarias de Guanajuato.

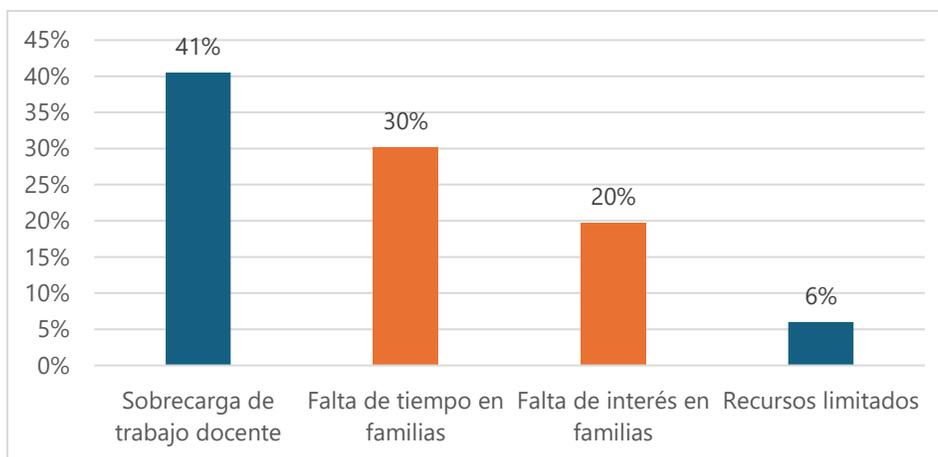
Con relación a los rezagos de aprendizajes, de acuerdo con docentes en más del 90% de las secundarias, se han implementado medidas para trabajar con estudiantes que presentan bajo rendimiento académico. Y, estas medidas son muy similares entre modalidades educativas:

1. Regularización Académica: en las tres mencionan el uso de periodos de regularización, cuadernillos específicos y tutorías personalizadas para reforzar aprendizajes básicos.
2. Apoyo Socioemocional: las tres modalidades priorizan el apoyo emocional y psicológico, ya sea a través de charlas motivacionales, actividades socioemocionales o canalización a departamentos especializados. Buscan involucrar a las familias en el proceso para fortalecer el entorno emocional de sus estudiantes.
3. Trabajo Colaborativo y Tutorías: se fomenta la tutoría entre pares, como el programa "amigo tutor," donde estudiantes avanzados apoyan a sus compañeros. Todos los tipos de secundaria subrayan el trabajo grupal y la colaboración docente para atender las necesidades académicas.
4. Involucramiento Familiar: se realizan reuniones, visitas domiciliarias y talleres para sensibilizar a las familias sobre su rol en el proceso educativo.

Al igual que en la encuesta de directoras, directores y docentes de bachillerato, la necesidad de establecer la colaboración de madres y padres se enfatiza repetidamente en las secundarias. Pero también se reconoce que este interés enfrenta diversos problemas, incluso el 74.4% de las y los maestros de secundarias generales y 69.4% de las técnicas consideran que es complicado establecer estrategias compartidas con las familias. Una proporción menor en las telesecundarias señala tener limitaciones (60.8%) para trabajar con madres y padres, aunque sigue siendo la mayoría.

Para incrementar las vías de comunicación con familias, ya sea a través de grupos de WhatsApp o mediante reuniones periódicas, las y los docentes identifican algunos obstáculos en el Gráfico 20.

Gráfico 20. Áreas por solucionar para incrementar sesiones con familias de secundaria



Si se suma la proporción de menciones a áreas de oportunidad, las y los docentes encuentran en la familia un 50% de los obstáculos dado que no tienen tiempo o interés para involucrarse más con las escuelas. Un 47% se percibe asociado a sus actividades y falta de recursos.

Si se lograran establecer medidas de organización escolar para “empatar” las agendas de las familias y docentes, también sería necesario considerar el contexto de las nuevas generaciones de estudiantes y que, según las y los docentes, han disminuido la autoridad que tienen madres y padres sobre ellos. Otro elemento que se menciona sobre todo en telesecundarias es que las familias no valoran del todo el impacto que puede tener la educación formal en el futuro de sus hijas e hijos, y esto se refleja en las actitudes diarias de sus estudiantes. Un tema que se menciona en diversas respuestas del cuestionario tiene que ver con la inseguridad y la violencia en el estado de Guanajuato, que impacta sobre todo a estudiantes hombres que “trabajan” para grupos delictivos, ya desde la secundaria.

El tema de conductas de riesgo que preocupa a las y los docentes ya que muchas de las acciones que pueden realizarse para evitar la violencia, los trastornos alimenticios, las conductas autodestructivas, o incluso el consumo de sustancias, están fuera de su ámbito de competencia.

En las secundarias generales y técnicas hay coincidencia en que las y los docentes pueden apoyar a las áreas de psicología, tutoría u orientación mediante la detección de estudiantes en riesgo. Después de eso, las figuras especialistas tendrían que realizar pláticas preventivas o dar atención psicológica individualizada que incluya a las familias.

Con menor alcance se perciben las acciones que se pueden realizar en el contexto escolar, aunque se mencionan como experiencias exitosas los talleres de manejo de emociones, las conferencias sobre los riesgos de las adicciones, y el trabajo desde el aula en proyectos interdisciplinarios que incluyan temas de las asignaturas y otros de riesgo. Por ejemplo, se mencionan investigaciones sobre “cultura

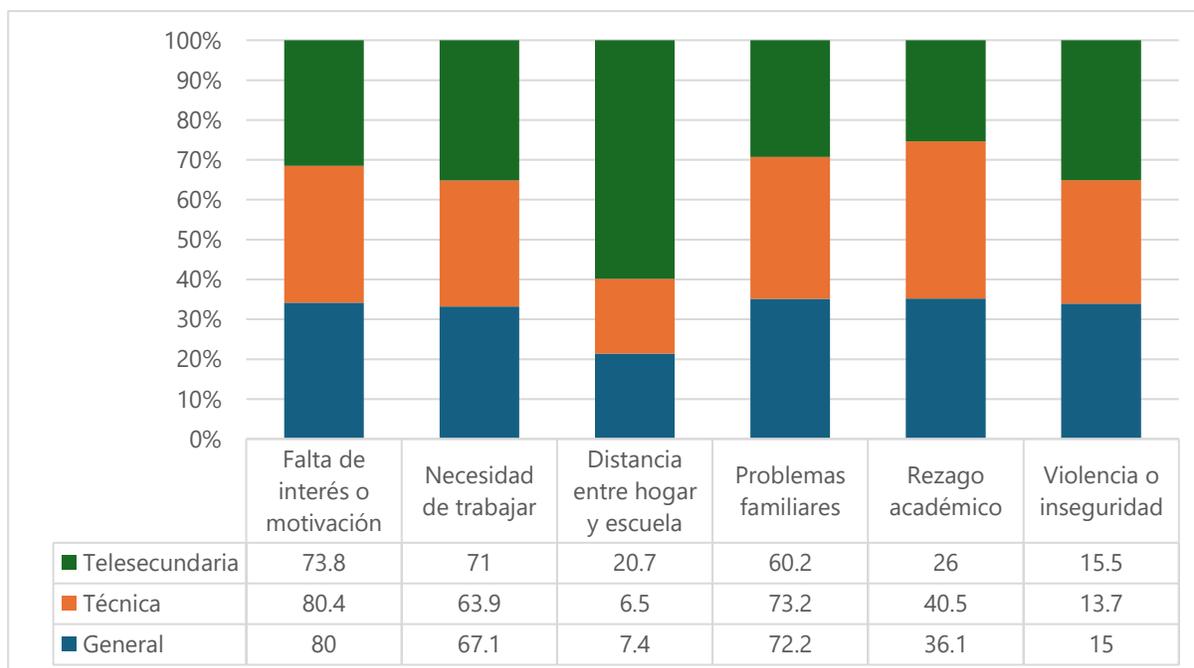
de paz” en diferentes países, clubes temáticos en que las y los adolescentes se apoyan a realizar sus tareas, al mismo tiempo que comparten el gusto por la música, la ciencia o los deportes.

En telebachillerato se menciona el “voluntariado comunitario” como una oportunidad para fomentar en las y los estudiantes una responsabilidad social y su autoestima. También se valora la certificación escolar de "Escuela Saludable" en colaboración con el sector salud, o la insignia “Planet Youth” que operó en Guanajuato hasta el 2024. Debido al número reducido de estudiantes en estos planteles, se favorece un monitoreo continuo de riesgos mediante bitácoras y contacto frecuente con familias.

3. El tránsito hacia la educación media superior

Un tema clave para impulsar trayectorias educativas de las y los jóvenes es el apoyo de sus docentes para favorecer el tránsito a la educación media superior. Por ello se exploró sobre la opinión que tienen las maestras y maestros sobre los motivos por los que algunos estudiantes se quedan solamente con la secundaria. En las secundarias generales y técnicas la causa más importante que se aduce es falta de interés o motivación (80%). En las telesecundarias la proporción es un poco menor (73.8%) aunque continúa siendo la más relevante.

Gráfico 21. Factores que afectan la transición de la secundaria al bachillerato, según docentes por modalidad de secundaria



En segundo lugar, para 7 de cada 10 docentes de planteles generales y técnicos aparecen los problemas familiares. En las telesecundarias es menos crítica la apreciación de este factor, que advierten 60.2% de las y los maestros. Por el contrario, en este grupo 71% enfatiza la necesidad de

trabajar, que es mencionado por 67.1% de maestras y maestros en secundarias generales y 63.9% en las técnicas. La distancia entre el hogar y la escuela es el factor que menos se refiere en estas modalidades, no así en telesecundarias

Entre las estrategias que se implementan para apoyar a las y los estudiantes en su transición hacia la educación media superior nuevamente se menciona la canalización a orientación escolar o psicológica, y en segundo lugar se habla de sesiones de nivelación o regularización, así como de actividades de orientación vocacional para fomentar el interés por seguir estudiando.

Sin embargo, llama la atención que el rezago educativo no se reconozca como una de las primeras causas de que las y los adolescentes no avancen en su trayectoria educativa. Este aspecto necesita ser discutido con los cuerpos académicos para que lo dimensionen y atiendan de manera oportuna en coordinación con sus pares de otros niveles educativos.

Aunque las estrategias pedagógicas y de cambio en el aula no son predominantes, en las secundarias generales se mencionan las actividades académicas “enfocadas en el siguiente nivel”. Esto implica que se adapten contenidos o tiempo dentro del currículum para preparar a las y los estudiantes para los desafíos del bachillerato.

En las secundarias técnicas se resalta además la integración de enfoques denominados STEM o STEAM (por sus siglas en inglés, Science, Technology, Engineering, Art & Mathematics),⁹² y diversas pláticas sobre las alternativas vocacionales específicas que ofrecen las carreras técnicas. Se intenta rescatar el valor de la trayectoria técnica y su impacto en las oportunidades en el mercado laboral.

En las telesecundarias, el cuerpo docente dio mayor énfasis en guiar a las y los estudiantes para establecer metas claras, integrando el proyecto de vida como un elemento constante en la orientación que les brindan diariamente. Se organizan también sesiones informativas o visitas de preparatorias para que presenten su oferta educativa y les apoyen en el proceso de inscripción. Así mismo, se mencionó el uso sistemático de plataformas para revisar contenidos vinculados al ingreso a la EMS.

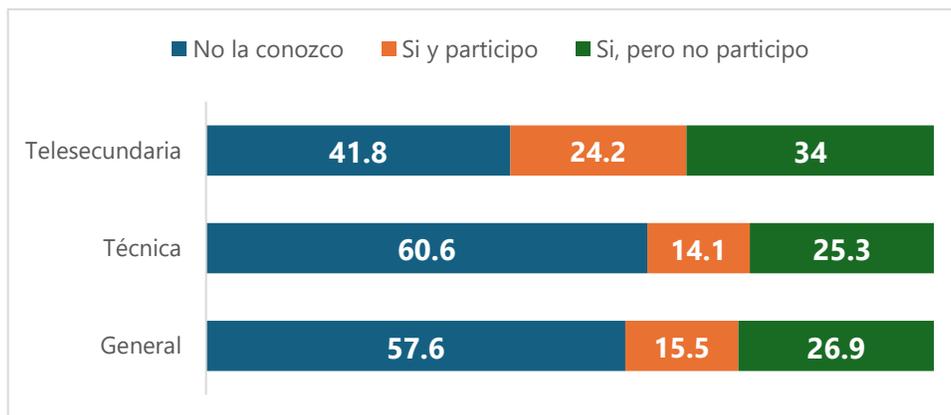
4. Apoyos a las y los docentes y a las comunidades escolares

Para que las comunidades escolares de secundaria favorezcan la permanencia e impulsen el tránsito a la EMS, en Guanajuato se cuenta con el Programa “Sí, me quedo”.

Seis de cada 10 docentes desconocen el programa, aunque en telesecundaria esta proporción es menor. Un 15% de las maestras y maestros de planteles generales y técnicos dicen tomar parte en éste, siendo mayor la participación en telesecundarias (24.2%)

⁹² Mientras que las siglas más popularmente utilizadas son las de STEAM, en los recursos de la Nueva Escuela Mexicana se prefieren las siglas STEM. Ver <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-recurso/20670/>

Gráfico 22. Docentes que conocen y participan en el Programa “Sí, me quedo”, por modalidad

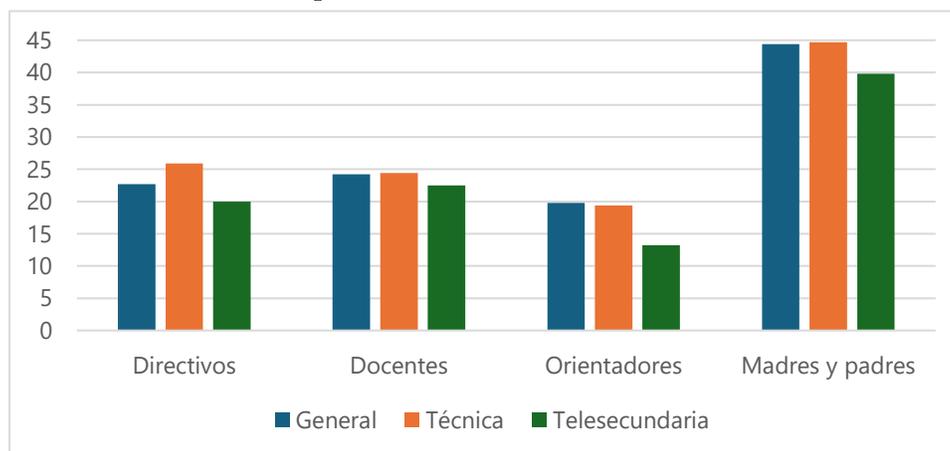


Algunas estrategias e intervenciones en las que las y los docentes han participado son las sesiones de Orientación para el diseño de acciones de mejora derivadas de RIMA Básica (48.9%), tutorías que se ofrecen en sus escuelas (44.8%) y en la entrega de paquetes de útiles escolares (27.7%).

Solamente 2 de cada 10 docentes participan en las tutorías de “Sí, me quedo” o en las asesorías de las trabajadoras sociales del programa. Esto se refleja en el porcentaje de maestras y maestros que desconoce esta figura y la posibilidad de solicitar su apoyo en sus escuelas (68.1%), aunque la mayoría está interesada en recibir talleres en habilidades socioemocionales, estrategias pedagógicas innovadoras, comunicación con familias o para tratar casos individuales de estudiantes en situación de riesgo de dejar la escuela.

Con respecto a la permanencia escolar, para las y los docentes hay diferentes grados de responsabilidad compartida con directivos, orientadores, familias. En el Gráfico 23 se ilustra lo que se ha comentado reiteradamente en este reporte que es, la responsabilidad primaria que se asigna a las familias en todas las modalidades de secundaria.

Gráfico 23. Agentes de mayor responsabilidad para asegurar la permanencia, según docentes por modalidad de secundaria



En las secundarias generales y telesecundarias, el segundo lugar se adjudica al mismo cuerpo docente, mientras que en las técnicas se considera que la directora o director tiene más importancia. La figura del orientador es la que menos menciones recibe en telesecundaria, por las características de organización y cantidad de personal en este servicio.

Al indagar sobre los apoyos que requiere la escuela para ofrecer un mejor servicio a las y los estudiantes e incentivar su permanencia, las respuestas mayoritarias se concentran en tres aspectos para los tres tipos de secundarias: infraestructura, mayor presencia de trabajo social y contra con programas específicos de retención escolar (ver Tabla 25).

El tema de infraestructura es destacado por docentes de las telesecundarias (40.7%), mientras que la necesidad de apoyos de trabajo social no es tan resaltada por las y los maestros de secundarias técnicas. La trascendencia de contar con programas específicos de retención es considerada en mayor proporción por las secundarias generales y técnicas, pero mucho menos en las telesecundarias.

El punto menos mencionado es la necesidad de contar con más becas, lo que resulta paradójico dado el reconocimiento de carencias económicas de sus estudiantes. De acuerdo con la experiencia en los bachilleratos,⁹³ incluso con la “universalización” de la beca Rita Cetina que se dará en las secundarias de todo el país en el mediano plazo, las y los estudiantes de los entornos más vulnerables continuarán requiriendo de otros apoyos económicos, por ejemplo, para su alimentación, transportación, útiles escolares, etcétera, a la par de intervenciones para el reforzamiento académico.

Tabla 25. Necesidades de las escuelas para mejorar la atención a estudiantes, según modalidad de secundaria

	General	Técnica	Telesecundaria
Infraestructura	22.7	31.3	40.7
Mayor presencia de trabajo social	33.1	25.0	32.5
Programas específicos de retención	35.8	37.5	16.2
Más recursos para becas	4.8	4.4	8.3

Finalmente, se presentan las temáticas sobre las que el cuerpo docente considera requerir mayor formación continua para apoyar las acciones de retención escolar. La más señalada (arriba de 80%) son las habilidades socioemocionales, seguida por el desarrollo de habilidades para manejo de conflictos (70% en los tres tipos de secundarias). En tercer lugar se reconoce la importancia de poder desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras (entre 63% y 68%).

En menor medida se considera que tendría valor el mejorar las habilidades para detectar estudiantes en riesgo (45%) o poder ajustar su trabajo a los cambios curriculares (15).

⁹³ Ver Hernández (2023), en <https://egobiernoytp.tec.mx/es/blog/los-impactos-de-becas-en-tres-ambitos-de-la-educacion-en-mexico-no-hay-una-bala-de-plata>

Para llevar a cabo las actividades de formación continua docente, la mayoría de las y los docentes de secundaria prefieren cursos en línea, mientras que apenas un sexto busca alternativas híbridas. Las preferencias son similares entre las modalidades de secundaria, y de acuerdo con la caracterización de la muestra parece que la edad y los años de experiencia tienen más influencia en el canal preferido para que las maestras y maestros se encuentren actualizados.

Tabla 26. Necesidades de las escuelas para mejorar la atención a estudiantes, según modalidad de secundaria

	General	Técnica	Telesecundaria
Cursos en línea	51.7	53.1	50.8
Híbridos	16.7	13.1	14.0
Presencial	28.0	27.5	30.3

Entrevistas grupales a líderes de permanencia

Como parte de los esfuerzos del programa “Permanece en tu prepa” la Red de Promotores de Permanencia despliega un equipo de especialistas en pedagogía, psicología y docencia, para apoyar a las escuelas con asesorías dirigidas a diferentes temáticas asociadas con el “abandono”. Este equipo se divide en diadas que se encargan de siete regiones en Guanajuato.

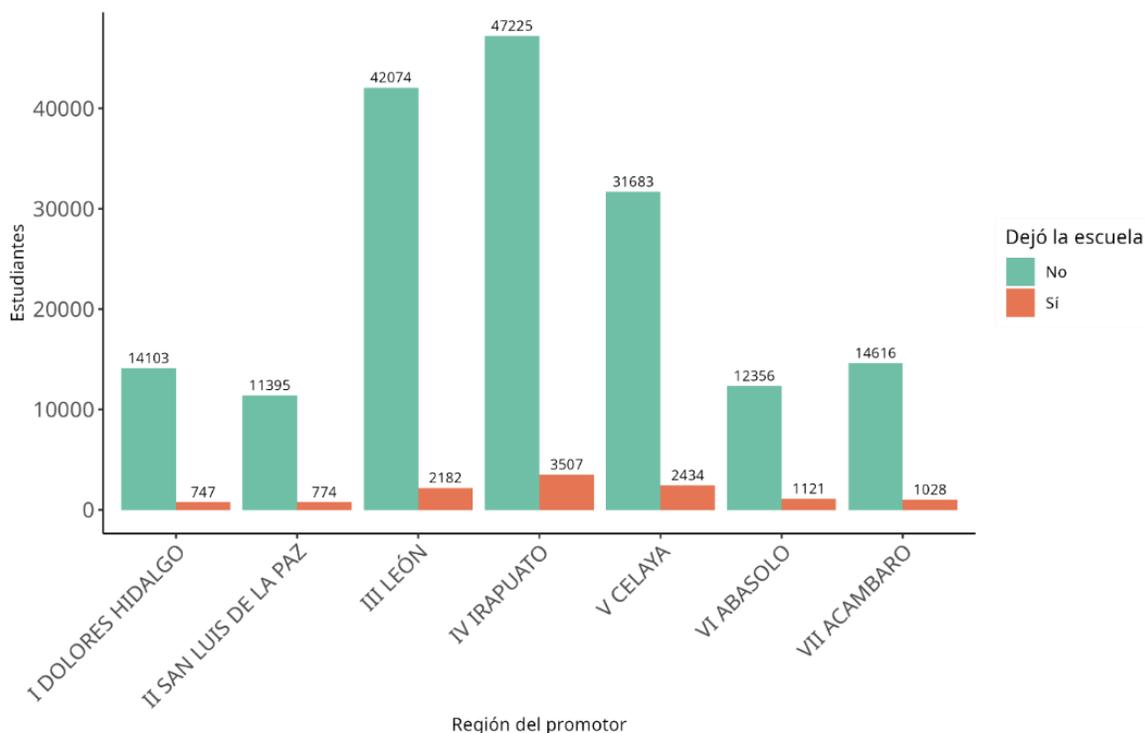
Este apartado reúne los hallazgos de las entrevistas grupales realizadas con las y los líderes de permanencia de cada región. En cuatro de estas, **Celaya, San Luis de la Paz, Acámbaro y Abasolo**, se realizaron las entrevistas de manera remota; mientras que, en las otras tres, **Dolores Hidalgo, Irapuato y León**, se realizaron en modo presencial.

El objetivo de las entrevistas fue complementar la investigación para identificar, desde la perspectiva de estas y estos líderes, cuáles son *las principales razones del abandono escolar, los desafíos que enfrentan en su trabajo diario y las estrategias implementadas para retener estudiantes en el sistema educativo*. Para organizar las entrevistas se diseñó un protocolo que incluía una bienvenida, explicación de la dinámica, solicitud de autorización de las personas asistentes para compartir los hallazgos de la entrevista, y un conjunto de preguntas sugeridas que podían ser ajustadas de acuerdo con el flujo de las sesiones.

Las notas y registros de las entrevistas fueron analizadas mediante un enfoque de análisis temático. Las áreas clave incluyeron *las motivaciones de las y los líderes de permanencia, las razones del abandono escolar que identifican en planteles a su cargo, los desafíos institucionales y logísticos, así como los logros obtenidos en la recuperación de estudiantes*. El análisis busca ofrecer una visión integral sobre las dinámicas comunes y otras específicas en cada región, así como fundamentar recomendaciones para fortalecer las políticas de permanencia escolar.

De acuerdo con los registros de sustentantes de RIMA EMS y las bases de jóvenes que han abandonado sus estudios en planteles públicos, las personas que dejaron la escuela se distribuyen en cada región de la siguiente manera. Con respecto a la población total que se atiende en cada una, la mayor proporción de abandono se encuentra en Abasolo (8.3%), en Celaya (7.1%) e Irapuato (6.9%). Las que presentan menos proporción son Dolores Hidalgo (5%) y León (4.9%).

Gráfico 24. Distribución de jóvenes que dejaron la escuela, por región



Motivaciones para ser líderes de permanencia

En todas las regiones, las personas entrevistadas compartieron un profundo sentido de responsabilidad y compromiso hacia la juventud, reconociendo el impacto que pueden generar en sus vidas y en sus trayectorias educativas al ser promotoras y promotores de las diferentes opciones para “continuar aprendiendo”.

- En **Celaya**, las y los promotores encuentran satisfacción en *transformar* las vidas de las y los estudiantes, ayudándolos a visualizar nuevas oportunidades que no conocían, especialmente en lo académico y lo emocional.
- En **San Luis de la Paz**, destacan el valor de trabajar en la prevención y el desarrollo de habilidades socioemocionales en las y los adolescentes. Consideran que esta etapa es clave para hacer cambios que impacten positivamente el futuro de la juventud.

- En **Acámbaro**, las y los líderes de permanencia se sienten motivados por el hecho de que su trabajo permite a las y los estudiantes establecer metas claras y mejorar su desempeño académico, lo cual les brinda un sentido de propósito.
- En **Abasolo**, subrayan la importancia de acompañar a las y los jóvenes en la toma de decisiones responsables sobre su futuro, asegurando que continúen su trayectoria educativa y comprendan las consecuencias de sus acciones.
- En **Dolores Hidalgo**, las y los líderes de permanencia transmiten la satisfacción que se genera cuando los planteles recomiendan su trabajo con otros que quizá no están considerados en los planes de intervención, pero también requieren ayuda.
- En **Irapuato**, enfatizan los logros que han tenido al ganarse la confianza de las y los docentes, jóvenes y sus familias, incluso en un contexto de violencia como el que vive esta región. Para ello, el contacto con las escuelas debe ser sostenido.
- En **León**, las y los líderes de permanencia encuentran motivación al coincidir con jóvenes que se comprometen con las asesorías que dan en los planteles, y con familias que, a pesar de las dificultades, ayudan a sus hijas e hijos a regresar a la escuela.

Principales razones del abandono escolar

Aunque cada región enfrenta particularidades, las y los líderes de permanencia identifican factores comunes que impulsan el abandono escolar en la población estudiantil del bachillerato, por ejemplo:

- **Desmotivación y falta de metas claras:** en todas las regiones, la falta de interés en la educación es un factor recurrente. Muchas y muchos estudiantes no ven la utilidad de la escuela y no tienen metas definidas, lo que les lleva a abandonar sus estudios.
- **Entorno familiar complicado:** las y los promotores coincidieron en que los problemas familiares, como la falta de apoyo de los padres o las madres, juegan un papel crucial en el abandono escolar. En muchos casos, las y los jóvenes no cuentan con un entorno que valore la educación.
- **Factores socioeconómicos:** el trabajo juvenil es una razón clave para el abandono escolar, especialmente en localidades donde las y los jóvenes pueden trabajar o heredar negocios familiares en lugar de seguir estudiando. En otras, la falta de recursos también es un factor determinante que no se alcanza a cubrir con el costo de una beca.
- **Problemas de transporte y seguridad:** la distancia a las escuelas y la inseguridad en los trayectos son problemas que afectan principalmente a estudiantes de las regiones de

Dolores Hidalgo, Irapuato, San Luis de la Paz y Abasolo, donde las familias incluso prefieren que las y los jóvenes dejen de asistir a la escuela para evitar riesgos.

- **Falta de sentido de pertenencia en la escuela:** en todas las regiones, la falta de actividades extracurriculares o de una conexión emocional con el entorno escolar hace que un porcentaje importante de estudiantes no se sienta parte de la comunidad educativa, lo que contribuye a su desmotivación. Esto algunas veces tiene que ver con que “no se quedaron en la escuela que querían” y las escuelas no cuentan con acciones específicas para combatir estos malestares.
- **Falta de espacios para inscribirse en las escuelas:** algunas promotoras mencionaron que a veces las y los jóvenes no acceden a la escuela porque no alcanzan una ficha de inscripción en planteles que tienen más cerca de sus domicilios. Por otro lado, la alternativa de realizar estudios en línea no es viable para estudiantes que no tienen acceso a internet o equipos de cómputo.

Desafíos institucionales y logísticos

Los desafíos institucionales y logísticos son comunes en todas las regiones, limitando la efectividad de las acciones que despliega el equipo de líderes de permanencia para retener a las y los estudiantes. Entre ellos, se mencionaron:

- **Falta de recursos y materiales:** en todas las regiones, las promotoras mencionaron falta de recursos como proyectores, tecnologías y materiales didácticos adecuados para hacer sus sesiones más dinámicas y atractivas para docentes, familias y estudiantes. Esto puede afectar la calidad de las asesorías, aunque suelen recibir apoyo de docentes y orientadores con quienes ya desarrollaron una relación en las escuelas.
- **Desafíos en transporte:** en **Acámbaro, Irapuato, San Luis de la Paz, y Abasolo**, deben cubrir grandes distancias entre planteles, a menudo utilizando el apoyo de personal de las escuelas o su propio transporte ya que no cuentan con vehículos oficiales. Esto implica costos adicionales (porque no reciben bono de transporte) y limita el número de escuelas que pueden atender.
- **Inestabilidad laboral:** en todas las regiones, las y los líderes de permanencia trabajan bajo contratos temporales sin prestaciones, lo que genera incertidumbre sobre su continuidad laboral y afecta su capacidad para planificar a largo plazo. La antigüedad más larga fue de seis años, pero en promedio, las personas entrevistadas tenían entre uno y dos años desempeñando la función.

- **Desafíos en la coordinación con las escuelas:** en algunas regiones, como **Acámbaro**, **Irapuato** y **San Luis de la Paz**, las y los promotores mencionaron que algunos directores y docentes ven las asesorías como una carga adicional, lo que dificulta su implementación. La falta de compromiso de algunos directivos limita el impacto de las estrategias, ya que a veces no acompañan las sesiones con docentes.

Logros y experiencias exitosas

A pesar de los desafíos, las y los líderes de permanencia reportan varios éxitos importantes en las diferentes regiones:

- **Recuperación de estudiantes:** en todas las regiones, han logrado recuperar a estudiantes que habían abandonado la escuela. A través de visitas domiciliarias y llamadas telefónicas, pudieron reintegrar a jóvenes que desconocían opciones como la prepa en línea o abierta. Aunque el número es muy pequeño en comparación con los que ya se han ido, lo consideran un éxito porque les requiere mucha dedicación.
- **Intervenciones socioemocionales:** en **Dolores Hidalgo**, **San Luis de la Paz** y **Acámbaro**, reportaron éxito en la implementación de técnicas enfocadas en habilidades socioemocionales, como la narrativa para abordar temas delicados como el suicidio y las adicciones. Estas intervenciones han generado un cambio positivo en la actitud de los estudiantes, incluyendo convencerles de que “es un logro que hayas llegado a este plantel” para fomentar su mentalidad de crecimiento.
- **Impacto en las familias:** en **Abasolo** y **Celaya**, las asesorías con familias han sido clave para generar un cambio en la percepción de la importancia de la educación. Las y los promotores han ayudado a que las madres y padres comprendan mejor cómo apoyar a sus hijos en su trayectoria educativa.
- **Integración con docentes:** en casi todas las regiones, las y los líderes reciben apoyo de maestras, maestros, orientadores o hasta personal administrativo para que puedan hacer los viajes a los planteles, a veces vales para alimentos en los comedores escolares, entre otros. Han logrado generar lazos fuertes ya que en las asesorías se tocan temas como el burn out y el impacto en la vida familiar de las y los docentes.

Para orientar las recomendaciones

De acuerdo con la experiencia de las personas entrevistadas, se enlistan algunas medidas para mejorar/potenciar el trabajo de las y los líderes de permanencia:

- **Mayor apoyo institucional y recursos:** se menciona reiteradamente la necesidad de las y los promotores de contar con materiales adecuados, transporte y viáticos para realizar su trabajo de manera efectiva. Esto incluye proyectores, tecnología y acceso a recursos para hacer las sesiones más dinámicas.
- **Capacitación continua:** las y los promotores necesitan capacitaciones regulares en el uso de tecnologías educativas, metodologías pedagógicas innovadoras y habilidades socioemocionales para adaptarse mejor a las necesidades del siglo XXI. Por ejemplo, *neuro programación* y el uso de la inteligencia artificial como herramientas para el aprendizaje.
- **Fortalecimiento del seguimiento:** hay áreas de mejora en los mecanismos de seguimiento, a mediano y largo plazo, de las acciones que despliegan para ayudar estudiantes o docentes en específico. Esto permitiría evaluar el impacto de sus intervenciones y ajustar sus estrategias según los resultados observados. Sin embargo, los mecanismos actuales de reporte de actividades y monitoreo ya se resienten como sobrecarga de trabajo.
- **Mayor involucramiento de las familias:** continuar fortaleciendo las relaciones con las familias a través de estrategias que promuevan una mayor participación de en la educación de sus hijos. Esto requiere diferentes aproximaciones en cada región, e incluso localidad o tipo de escuela, ya que en ocasiones el problema prevalente es el socioeconómico, pero en otros es la inseguridad o los estereotipos culturales.

Síntesis de hallazgos de la aproximación cualitativa

En esta fase de la metodología diseñada para la evaluación de políticas para extender las trayectorias educativas en la educación media superior de Guanajuato, fue posible conocer las perspectivas de diferentes figuras educativas sobre los fenómenos de abandono y desafiliación escolar. Para ello, se indagó sobre los factores que las directoras, directores y docentes consideran más asociados a la interrupción de los estudios, así como sobre las estrategias que implementan en sus escuelas para apoyar a las y los jóvenes, y los desafíos institucionales.

Las experiencias y opiniones de quienes participaron en las encuestas, entrevistas grupales y grupos focales coinciden con los hallazgos de los modelos logísticos en señalar la importancia de un enfoque integral de intervención que combine apoyo emocional, flexibilidad académica, colaboración familiar y fortalecimiento institucional. Aunque hay obstáculos significativos, las estrategias más exitosas muestran que la colaboración entre actores escolares puede ser efectiva para reducir el abandono y mejorar la permanencia.

Un área de oportunidad que requiere mayor análisis para generar recomendaciones exitosas de política pública, e incluso de organización escolar, tiene que ver con la poca asociación que identifican las figuras educativas entre el rezago académico y la interrupción de los estudios. En general, las

dificultades socioemocionales y otras debidas al contexto familiar, se identifican como las principales causas y por tanto, la posibilidad de intervención e incluso la responsabilidad de directoras, directores y docentes para solucionar el problema se percibe, a su vez, limitada.

En contraste, la perspectiva conceptual que se propone en esta evaluación, para dirigir la atención a la prevención de la “desafiliación” o “desenganchamiento” de las y los estudiantes, antes de que dejen la escuela, puede resultar más provechosa para las acciones de prevención desde la escuela si se muestra la relevancia que tienen los factores académicos como elementos predictores del abandono. Por ejemplo, las calificaciones escolares, el dominio de habilidades y conocimientos previos, las aspiraciones académicas o la mentalidad de crecimiento cuya responsabilidad de fortalecimiento recae con mayor claridad en la esfera escolar.

Para ayudar a la consolidación de un andamiaje institucional que empujen y den fortaleza a nuevas intervenciones centradas en lo académico, y al resto de acciones que ya se implementan en el sistema educativo estatal para apoyar a estudiantes y familias, la literatura especializada señala el impacto positivo de las siguientes medidas:

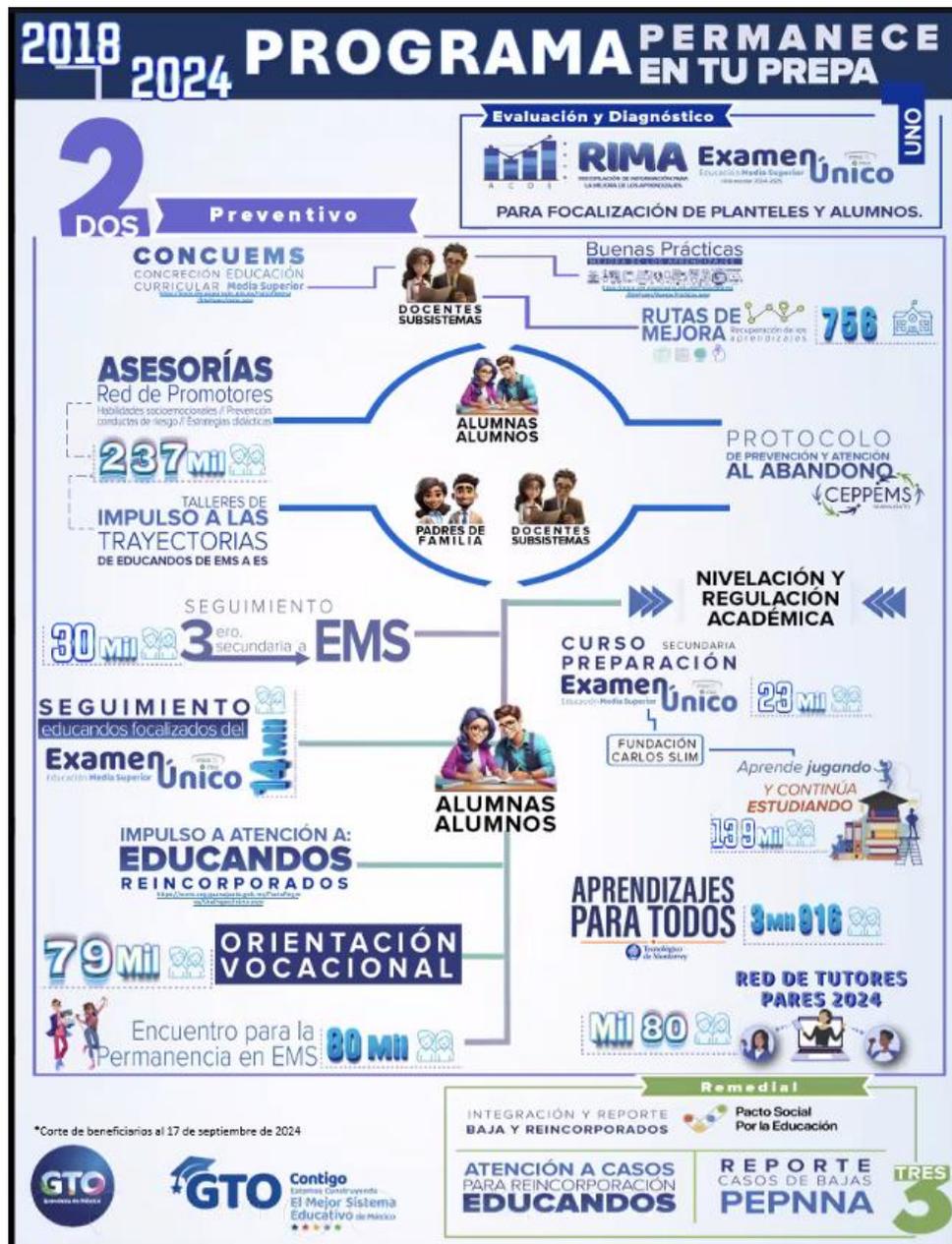
- Sistemas de alerta temprana: que concentren datos personales, académicos y del contexto socioeconómico para identificar y actuar antes de que las y los estudiantes abandonen.
- Capacitación docente: con un foco en el reforzamiento disciplinar, la promoción de habilidades socioemocionales, manejo de conflictos y detección de estudiantes en riesgo.
- Ampliación de becas y apoyos económicos: para aliviar la necesidad de recursos de las familias en mayor situación de vulnerabilidad.
- Colaboración interinstitucional e intersectorial: porque las escuelas requieren apoyo de instancias de gobierno, salud, seguridad y otras para atender las necesidades básicas de infraestructura y otros casos complejos.

Con excepción de los sistemas de alerta temprana, muchas de estas medidas ya se implementan en la educación media superior de Guanajuato y, en su mayoría, son conocidas y se desarrollan con algunas particularidades en las diferentes modalidades educativas.

Para potenciar su impacto, como producto de esta evaluación se buscará diseñar recomendaciones que integren los hallazgos estadísticos y de la exploración cualitativa, identificando además elementos de atención prioritaria para reducir progresivamente la cantidad de estudiantes “desenganchados” y, en consecuencia, asegurar el derecho a la educación de todas y todos los jóvenes del estado.

Propuesta de atención al abandono y desafiliación escolar

En el transcurso de la investigación se identificaron, de manera prioritaria y para su evaluación, diferentes esfuerzos de política asociados al programa “Permanece en tu prepa” que implementa el estado desde 2020.⁹⁴ Varios de ellos se describen en el marco conceptual, aunque en las entrevistas y encuestas se recopiló información al respecto de cada una de las acciones y su impacto en la permanencia de las y los jóvenes.



⁹⁴ Ver https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/sites/default/files/programas_sociales/reglas_operacion/2020_SEG_Programa_permanece_prepa_reglas_operacion.pdf

Además, se identificaron diversos factores de riesgo asociados al abandono escolar y a la desafiliación educativa, que se compartieron con diferentes figuras educativas para conocer su experiencia y perspectiva. Este apartado se propone como una herramienta para analizar, ordenar y clasificar las políticas implementadas para combatir los fenómenos de abandono y desafiliación en los distintos subsistemas de bachillerato de la entidad, con el fin de valorar su pertinencia y alcance frente a los factores de riesgo.

La información utilizada para el análisis proviene, en su mayoría, de los repositorios compartidos por la SEG. La única excepción a esta fuente son las políticas relacionadas con la Prepa Abierta, PrepaPro e In, cuya documentación se obtuvo directamente de la página de internet de la SEG. Además de la clasificación de las políticas, el documento incorpora una revisión de literatura para reflexionar sobre las acciones y enfoques que resultan más adecuados para abordar cada factor de riesgo, así como recomendaciones y sugerencias concretas.

Clasificación y valoración de las políticas de permanencia en la EMS Guanajuato

En la siguiente tabla se indican las diferentes problemáticas identificadas como situaciones de riesgo para la desafiliación escolar y el eventual abandono o deserción,¹ así como los subsistemas que tienen programas específicos para intervenir en cada una.

Tabla 27. Subsistemas de educación media superior con acciones para atender cada problemática

Situación de riesgo	Condición socioeconómica	Trabajo colaborativo con familias	Mentalidad de crecimiento	Hábitos de lectura	Consumo de sustancias	Organización del subsistema	Aprendizajes deficientes	Estudiantes con trabajo	Valoración de estudiar después del bachillerato
Cecyt.IPN	X	X			X	X	X		
CECYTEG		X	X		X		X		
CNMS UG						X	X		X
CONALEP	X	X			X	X	X		
BBT		X	X		X		X		X
BBM	X	X	X		X	X	X		X
EPRR	X	X	X			X	X		X
DGETI					X	X	X		
SABES		X	X	X	X		X	X	X

Condición socioeconómica

Existen distintos enfoques para abordar el impacto de la condición socioeconómica en la permanencia escolar. Por una parte, el acceso a becas representa un recurso complementario para los hogares con menores ingresos, brindándoles una ayuda que puede cubrir gastos asociados a la asistencia escolar

o evitar que las y los jóvenes deban destinar tiempo a trabajar para contribuir a la economía familiar. En este sentido, y para que las becas y otros apoyos económicos tengan el impacto esperado, resulta especialmente importante asegurar la claridad en el proceso de solicitud y obtención de las becas.

La adecuada información sobre los apoyos disponibles y los pasos necesarios para solicitarlos cobra una relevancia especial en contextos vulnerables, dado que uno de los efectos más inmediatos de la pobreza es el menor acceso a información que tienen los hogares con más carencias, ya sea por falta de tiempo o porque no cuentan con espacios y medios suficientes. En este sentido, CONALEP Guanajuato destaca por su iniciativa de **difusión de convocatorias de becas**, la cual brinda información a estudiantes sobre las diferentes convocatorias de becas que se comparten al colegio. Por su parte, el CECYT 17 IPN incluye información sobre becas en su **curso de inducción** para estudiantes de nuevo ingreso.

Resulta fundamental no solo garantizar la visibilidad de las convocatorias de becas, sino también asegurar que todas y todos los estudiantes que deban acceder a estos apoyos efectivamente lo hagan. Para ello, sería conveniente realizar una revisión exhaustiva a principios o mediados del semestre, una vez difundida la convocatoria, con el objetivo de identificar a los estudiantes que aún no cuentan con una beca, pero deberían recibirla. A estos alumnos se les debe brindar un acompañamiento personalizado que los guíe durante el proceso de solicitud y recepción de la beca. Este mecanismo es especialmente crucial para respaldar a estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad, como aquellos que carecen de acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Otros apoyos económicos

En relación con la condición socioeconómica, además de los programas de **difusión de convocatorias de becas**, existen iniciativas específicas en algunos subsistemas para ayudar a estudiantes y sus familias a cubrir ciertos costos.

El Bachillerato Bivalente Militarizado ofrece **diversos apoyos** enfocados en reducir barreras económicas. Entre ellos se incluye la provisión de material educativo para estudiantes identificados por los docentes, así como la gratuidad en la solicitud de admisión, inscripción, uniformes y alimentación. Todo esto bajo la lógica de fomentar tanto el ingreso como la permanencia.

Por otro lado, la Escuela Preparatoria Regional del Rincón (EPRR) implementa el **Programa de Estímulos Institucionales**, que ofrece beneficios como descuentos en la aportación semestral por buen aprovechamiento académico, apoyo total o parcial para la adquisición de libros, entrega de desayunos durante el periodo ordinario y la condonación de la aportación semestral. En este sentido, es especialmente relevante que el apoyo económico se respalde con una señal o mensaje sobre la importancia del buen desempeño y el logro de aprendizajes.

Un aspecto importante por resaltar sobre estos apoyos es su enfoque de complementariedad con las ayudas federales. Este debe ser precisamente el objetivo de los niveles locales: no competir con los

apoyos federales, ya que resulta imposible igualarlos, sino enfocarse en complementarlos mediante inversiones focalizadas y estratégicas. La clave radica en asegurar que estos apoyos locales estén diseñados para cubrir necesidades específicas que los programas federales no atienden de manera directa, maximizando así su impacto. Además, resulta fundamental evaluar la efectividad de esta focalización para garantizar que los recursos lleguen a quienes más los necesitan y se utilicen de manera eficiente.

Trabajo con familias

Otra estrategia para mejorar la permanencia escolar se centra en involucrar a las familias y revalorizar la importancia de la educación en el entorno familiar. Entre los subsistemas del estado, existe un interés generalizado por integrar a las familias en el proceso educativo de los estudiantes, con siete de los nueve subsistemas implementando programas específicos para este propósito. Las únicas excepciones son DGETI y CNMS UG, que no reportaron iniciativas en este ámbito.

El CECYT 17. IPN, por ejemplo, organiza **reuniones periódicas con familias** para asegurar que estén informados sobre el desarrollo académico y personal de sus hijos. Además, el subsistema cuenta con la **Escuela para Padres**, un programa de talleres virtuales que abordan temas como motivación, adicciones, salud, sexualidad, habilidades socioemocionales y destrezas generales. Programas de este tipo resaltan por ofrecer herramientas prácticas a la familia para apoyar el desarrollo de las y los estudiantes.

Por su parte, CECyTE Guanajuato implementa el **programa institucional Caminemos Juntos**, diseñado para fortalecer el involucramiento de madres, padres y tutores en actividades escolares y en el seguimiento académico de los estudiantes. Asimismo, CONALEP busca fomentar la participación familiar mediante **conferencias y talleres** sobre temas que refuerzan la relación entre familias e hijos, además de reuniones para la entrega de avances académicos.

El Bachillerato Bivalente Militarizado (BBM) y el Bachillerato Bivalente de Talentos (BBT) también promueven la participación activa mediante su **Escuela para Padres**, que incluye pláticas sobre temas educativos y el desarrollo de sus hijos. En el caso del BBM, esta iniciativa se complementa con estrategias de **seguimiento académico** para informar a las familias sobre el rendimiento de los estudiantes con bajo aprovechamiento.

La EPRR también cuenta con **reuniones para informar** a las familias sobre incidencias académicas y conductuales que puedan estar afectando el desempeño de sus hijos. Finalmente, el Bachillerato SABES ofrece el programa **Madres y Padres de Familia del Siglo XXI**, que incluye talleres que contemplan la implementación del programa de crianza positiva.

Involucrar a madres, padres de familia y/o tutores en la educación de sus hijos puede ser sumamente útil, siempre y cuando las reuniones con ellos se enfoquen en temas relevantes para fomentar la permanencia y el egreso de los estudiantes. Sobre este punto, resulta esencial reconocer algunos

desafíos clave. En primer lugar, es posible que muchos padres y madres, especialmente aquellos de contextos socioeconómicamente desfavorecidos, puedan no haber tenido la oportunidad de cursar la EMS, o puedan haber tenido experiencias escolares negativas en el pasado. Además, suelen tener un conocimiento limitado sobre cómo funcionan las escuelas hoy en día y sobre las prácticas actuales de enseñanza y aprendizaje. Esta desconexión puede impedirles entender un "lenguaje de la educación" y, en consecuencia, dificultarles tener conversaciones significativas con sus hijos sobre su aprendizaje (Hattie & Zegarac, 2013).

Para superar esta brecha, es necesario crear puentes entre las familias y las escuelas. Un ejemplo es el Proyecto Flaxmere en Nueva Zelanda, donde se implementaron estrategias para involucrar activamente a las familias en el proceso educativo. Este proyecto instaló computadoras en los hogares y contrató a antiguos docentes para capacitar a las familias en su uso. Más allá de las computadoras, lo más relevante fue que los padres y madres aprendieron de primera mano cómo enseñaban los maestros, experimentando así el aprendizaje desde la misma perspectiva que sus hijos. Esto les permitió comprender mejor el entorno educativo actual, interactuar más eficazmente con sus hijos sobre su aprendizaje y comunicarse con maestros y personal escolar de manera más significativa (Clinton et al., 2007; Hattie & Zegarac, 2013).

Es crucial que las familias entiendan lo que ocurre dentro del aula, especialmente en comparación con sus propias experiencias escolares. Si madres, padres y docentes comparten un lenguaje común sobre educación y aprendizaje, es posible generar una visión alineada entre el hogar y la escuela. Esto permite establecer expectativas claras y apropiadamente altas para las y los estudiantes, con el compromiso conjunto de trabajar hacia cumplirlas e incluso superarlas.

Sin este entendimiento común, cualquier esfuerzo por involucrar a las familias, incluso mediante la transparencia de cifras e indicadores, será limitado. Si los familiares no comprenden el lenguaje educativo, la información no se transmitirá de manera efectiva ni tendrá el impacto deseado. Por ello, un objetivo central debe ser construir este lenguaje compartido, promoviendo un enfoque colaborativo entre familias y escuelas para maximizar el potencial de los estudiantes.

Mentalidad de crecimiento

Fomentar una mentalidad de crecimiento en los estudiantes puede ser un desafío. Por ejemplo, el análisis de las entrevistas a docentes de secundaria indica que, a pesar de que reconocen la importancia de estas acciones, no se expresan de forma específica sobre su contenido. Sin embargo, se rescatan algunos programas que, aunque no hayan sido diseñados explícitamente para este propósito, puedan contribuir de manera indirecta a su desarrollo.

El BBT ofrece el **Programa de Talleres de Permanencia**, en el cual se imparten talleres sobre orientación vocacional, manejo socioemocional, hábitos de estudio, proyectos de vida, etc. Por su parte, la EPRR ofrece el programa **Vocacional** a estudiantes de segundo a cuarto semestre para orientar a los estudiantes en su trayectoria educativa y profesional. Este programa apoya en la

elección de áreas académicas a través de contenidos de Unidades de Aprendizaje (UDA), tests vocacionales y entrevistas. También incluye actividades como paneles de profesionistas y egresados, muestras profesiográficas y el evento Espacio Universitario.

Por otra parte, algunos subsistemas comparten la implementación de programas específicos para fomentar actividades extracurriculares entre el estudiantado. Estas actividades incluyen deportes, cultura, artes y proyectos sociales y comunitarios. El SABES, por ejemplo, cuenta con la iniciativa de **Programas y Proyectos Co-curriculares, Extracurriculares y Complementarios**, diseñada para fortalecer los talentos estudiantiles en áreas como ciencia, tecnología, cultura, arte, cívica y física. De manera similar, el CECyTE Guanajuato promueve actividades extracurriculares que buscan el desarrollo integral de los estudiantes. También se observa este enfoque en subsistemas como CONALEP y el BBM.

La mentalidad de crecimiento se basa en la idea de que la inteligencia no es fija, sino que puede desarrollarse con el tiempo mediante el esfuerzo, el aprendizaje y estrategias pedagógicas que fomenten la resiliencia y la adaptabilidad (Gouédard & Castaneda Valle, 2021; Hattie & Zegarac, 2013). En este proceso, el papel de los docentes es crucial, ya que sus creencias y prácticas pueden influir directamente sus estudiantes. Por ejemplo, un aspecto esencial para promover esta mentalidad es la retroalimentación dentro del aula. Por una parte, es importante que esta se enfoque en elementos que se puedan controlar, como el esfuerzo y los procesos utilizados para resolver problemas, en lugar de atributos innatos como la inteligencia. Este enfoque refuerza la idea de que el desempeño no está determinado por habilidades fijas, sino que puede mejorar con trabajo y dedicación.

Sin embargo, cabe aclarar que simplemente alabar el esfuerzo puede resultar insuficiente e, incluso, contraproducente. Un enfoque exclusivo en elogiar el esfuerzo puede generar una sensación de satisfacción falsa en los estudiantes, incluso cuando no haya un progreso real o mejoras significativas en su aprendizaje. La retroalimentación debe encontrar un equilibrio entre reconocer y valorar el esfuerzo, pero también recompensar los avances concretos (Gouédard & Castaneda Valle, 2021). De este modo, se busca asegurar que los estudiantes no solo se motiven, sino que también desarrollen habilidades, consoliden su confianza en sus propias capacidades de mejora y alcancen resultados tangibles.

Otro aspecto esencial es redefinir los errores como oportunidades de aprendizaje. Es fundamental que los estudiantes no vean las equivocaciones como obstáculos desmotivadores, sino como pasos naturales en el proceso de aprender. Para lograrlo, el aula debe convertirse en un espacio seguro, donde los alumnos se sientan cómodos para intentar, fallar y volver a intentar. Además, es importante fomentar una cultura de colaboración, en la que los compañeros sean vistos como aliados en el aprendizaje, y no como competidores. Estrategias como la retroalimentación entre pares o proyectos grupales pueden ser valiosas en este sentido (Gouédard & Castaneda Valle, 2021).

Por último, considerar un modelo de enseñanza diferenciada o adaptativa puede ser útil para abordar las diversas formas en que los estudiantes aprenden (Gouëdard & Castaneda Valle, 2021). Por ejemplo, ofrecer múltiples estrategias para resolver un problema matemático puede ayudar a los alumnos a encontrar la que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje. Sin embargo, la implementación de este enfoque en el aula, especialmente a corto plazo, puede presentar desafíos prácticos.

Hábito de lectura

Aunque los programas de tutoría que se mencionarán más adelante podrían contribuir a fomentar el hábito de lectura, es importante considerar que este no es su propósito principal. Sin embargo, el SABES destaca por contar con iniciativas específicas relacionadas con la promoción de la lectura. Entre estas, se encuentran el programa **La Lectura al Alcance de Todos** y el programa **Activamente**, que, aunque no tiene un enfoque exclusivo en la lectura, sí busca desarrollar la comprensión lectora (junto con otras habilidades) mediante una serie de actividades cortas.

La enseñanza de la lectura en el nivel medio superior presenta características específicas que la distinguen de la educación básica. En este nivel, la literatura y los textos académicos dejan de ser generales y adquieren un enfoque más disciplinar. Los materiales del curso introducen conceptos que trascienden el lenguaje cotidiano, como el "mol" en química o la "tasa" en estadística, cuyo significado preciso es esencial para que los estudiantes puedan extraer información relevante de los textos.

Además, en este nivel los estudiantes se enfrentan con mayor frecuencia a vocabulario desconocido. Por ello, un elemento crucial es que desarrollen la habilidad de inferir el significado de nuevas palabras a partir del contexto en el que aparecen. Para facilitar este proceso, vale la pena emplear la práctica del *scaffolding* (2. PISA 2018 READING FRAMEWORK, 2019). Este enfoque consiste en proporcionar apoyos instruccionales que guíen a los estudiantes para fortalecer su retención y aprendizaje. Estos apoyos pueden incluir explicaciones, guías, actividades previas o estrategias específicas que ayuden a comprender mejor los textos.

El *scaffolding* puede implementarse en tres etapas clave: antes, durante y después de la lectura. Antes de leer, los docentes pueden introducir conceptos y vocabulario clave. Durante la lectura, pueden ofrecer preguntas o ejemplos que orienten la comprensión del texto. Después de la lectura, pueden utilizarse ejercicios de análisis o discusión que retomen y refuercen lo aprendido. A medida que los estudiantes desarrollen mayor autonomía para comprender los textos por sí mismos, estos apoyos pueden reducirse progresivamente hasta ser innecesarios.

Consumo de sustancias y conductas de riesgo

Las conductas de riesgo y el consumo de sustancias representan un desafío crítico en el ámbito educativo, ya que pueden ser indicadores de desinterés y desconexión de los estudiantes con la vida

escolar. Ante esta problemática, varios subsistemas han desarrollado programas específicos para abordar estas situaciones.

La iniciativa **Escuela para Padres** del CECYT 17. IPN es un ejemplo, dado que puede proporcionar herramientas a las familias para apoyar a sus hijos en esta área. Adicionalmente, el subsistema cuenta con un programa de **Tutoría Individual** dirigido a estudiantes con algún problema personal o estudiantil para conectarlos con los servicios correspondientes. Por su parte, CECyTE Guanajuato cuenta con el programa **Educación Integral en el Adolescente**, enfocado en promover la salud nutricional, física, sexual y reproductiva de las y los estudiantes. También cuentan con un programa de tutoría individual que canaliza a estudiantes con problemas personales o académicos hacia los servicios pertinentes, aumentando así las posibilidades de regularización y abordando conductas de riesgo.

El BBM ofrece las **Asesorías para el Desarrollo Integral de los Estudiantes**, que incluyen habilidades socioemocionales y educación sexual. Además, implementa instrumentos para detectar riesgos psicosociales en la comunidad educativa, permitiendo así intervenciones oportunas. Por otro lado, el BBT trabaja con el programa **Planet Youth**, que busca establecer acciones para reducir conductas de riesgo en la comunidad estudiantil. Complementariamente, el BBT ofrece **talleres de capacitación** para tutores y docentes enfocados en mejorar la detección de conductas de riesgo, así como asesorías y acompañamiento psicológico para abordar problemas socioemocionales, familiares y conductuales.

CONALEP, por su parte, ofrece el **Programa de Tutoría Grupal**, el cual promueve la integración del grupo, el seguimiento académico, la motivación estudiantil y canaliza casos de riesgo hacia orientación educativa. DGETI cuenta con un programa de contenidos socioemocionales que podría ayudar en este punto, aunque no se dan detalles sobre sus temas o su implementación. Finalmente, el Bachillerato SABES implementa el programa **Atención a la Salud Integral**, que busca identificar factores de riesgo y protección, permitiendo así al personal de orientación educativa desarrollar acciones preventivas y correctivas.

La medición del bienestar requiere un enfoque multidimensional. Según la estructura de PISA, el bienestar puede dividirse en tres dimensiones principales: el bienestar personal, que evalúa qué tan saludables se sienten los estudiantes y cómo se perciben a sí mismos y a su vida; el bienestar escolar, que abarca el ambiente y las dinámicas a las que los estudiantes están expuestos dentro del entorno educativo; y el bienestar extra-escolar, relacionado con las circunstancias y el ambiente fuera de la escuela. Cada dimensión puede medirse a través de indicadores objetivos, como el índice de masa corporal o el tiempo dedicado a tareas escolares, e indicadores subjetivos, como el estado emocional o la satisfacción con la vida (8. PISA 2018 Well-Being Framework, 2019).

Sobre este punto, hay distintas estrategias para identificar conductas de riesgo. La observación directa es una herramienta valiosa, ya que permite monitorear comportamientos como irritabilidad,

agresividad, interacciones sociales o señales de abstinencia. Adicionalmente, los auto-reportes de los estudiantes pueden ser muy útiles, siempre y cuando estén diseñados cuidadosamente. Cuestionarios largos o mal estructurados pueden resultar tediosos y afectar la calidad de las respuestas. Incluso, es posible que preguntas que se hayan diseñado como cuestionamientos objetivos no sean tomados como tal por los estudiantes. Sobre este punto, se pueden incorporar elementos como descripciones o anécdotas breves que ayuden a clarificar puntos de la escala que se esté presentando (8. PISA 2018 Well-Being Framework, 2019).

Más allá de los cuestionarios tradicionales, también vale la pena explorar alternativas. Un ejemplo es el método de reconstrucción del día, en el cual los estudiantes reflexionan sobre sus actividades y estados emocionales del día anterior. Otra variación es el método de reconstrucción de eventos, que es similar pero se enfoca en experiencias específicas como clases, interacciones sociales o actividades recreativas. Ambos reportes buscan conocer un poco más sobre cómo los estudiantes pasan y experimentan sus días y, en especial, su tiempo fuera de la escuela. Las encuestas de uso del tiempo presentan otra alternativa. En estas, los estudiantes detallan cómo equilibran sus actividades académicas, recreativas y familiares, ayudando así a identificar posibles desbalances en sus rutinas personales (8. PISA 2018 Well-Being Framework, 2019).

Los indicadores objetivos, como las horas usadas en tareas escolares, el desempeño académico y la participación en actividades escolares, complementan estos métodos al ofrecer datos claros sobre posibles desenganches o conductas de riesgo. Combinar estos indicadores con auto-reportes permite obtener una visión más completa, integrando datos objetivos con percepciones subjetivas, como la satisfacción escolar o el sentido de pertenencia junto con la asistencia. Finalmente, la colaboración con la familia también resulta importante. Compartir observaciones sobre cosas como cambios en el comportamiento de los estudiantes o problemas que enfrenten, y trabajar en conjunto para desarrollar estrategias puede fortalecer el impacto de las intervenciones (8. PISA 2018 Well-Being Framework, 2019).

Efecto del subsistema

Al hablar sobre efecto del subsistema, se hace referencia a cualquier acción o normatividad por parte del subsistema que, directa o indirectamente, impulse a los estudiantes a desafilarse del sistema educativo. Según las intervenciones observadas, se recuperan dos enfoques para tratar el efecto del subsistema: desde una perspectiva preventiva y una correctiva. En este sentido, varios subsistemas cuentan con cursos de inducción o propedéuticos para facilitar la transición al nivel medio superior. Estas iniciativas están diseñadas para reducir barreras de entrada y fomentar una integración exitosa.

El CECYT 17. IPN, por ejemplo, ofrece un **Curso de Inducción** para alumnos de nuevo ingreso, el cual incluye mensajes de bienvenida, una introducción a los símbolos y derechos politécnicos, y un recorrido por las instalaciones. Durante este curso, los estudiantes reciben información sobre el Sistema de Administración Escolar (SAES), becas, prefectura, horarios, actividades culturales y

deportivas, servicios médicos y psicológicos, biblioteca y tutorías. También se les explica el uso del correo institucional, la plataforma educativa Campus Virtual, la Red de Género, COSECOVI, cursos de inglés, carnet de estacionamiento y el Proyecto Aula. Complementariamente, el subsistema realiza **sesiones de tutoría grupal**, donde se brinda orientación sobre trámites institucionales.

El CNMS UG también implementa un **Curso de Inducción** que busca fomentar el sentido de identidad con la Universidad de Guanajuato, promover la integración de los estudiantes y facilitar la socialización de los servicios que acompañan el plan de estudios. Además, se ofrece un **Curso Propedéutico** en horario sabatino que prepara a aspirantes para el examen de ingreso a las escuelas de nivel medio superior de la UG.

La EPRR también cuenta con un **Curso Propedéutico** enfocado en complementar aprendizajes clave de secundaria, preparar aspirantes para el examen de admisión, nivelar saberes, facilitar la adaptación al nivel medio superior y fortalecer el sentido de pertenencia a la institución. Por su parte, el SABES ofrece tanto un **Curso de Inducción** para familiarizar a los nuevos estudiantes con el entorno académico, normas y recursos, como un **Curso Propedéutico** para fortalecer conocimientos y habilidades básicas, facilitando así la transición al nivel medio superior.

Además de estas iniciativas, las cuales están orientadas a la entrada al sistema educativo, algunos subsistemas se enfocan en reducir barreras para la reintegración de estudiantes que han interrumpido sus estudios o la integración de estudiantes ajenos al subsistema. Mientras que las iniciativas previamente discutidas podrían catalogarse como preventivas, las siguientes serían, por el contrario, correctivas.

Algunos ejemplos se encuentran en CONALEP Guanajuato, con iniciativas como la **Reincorporación de Alumnos que Causaron Baja**, la cual busca integrar a estudiantes al nuevo modelo académico para que concluyan sus estudios de media superior. También ofrecen la **Autorización Especial para Reinscripción**, donde el Comité Técnico Escolar analiza solicitudes de estudiantes con entre 3 y 6 módulos no acreditados, así como el programa de **Portabilidad de Estudios**, que permite el ingreso de alumnos provenientes de otros subsistemas. Además, el programa de **Equivalencias** está diseñado para incorporar a estudiantes con trayectorias académicas distintas al modelo vigente de CONALEP.

El BBM, por su parte, cuenta con un **apoyo a la permanencia** bajo el cual se realizó una adecuación a la aplicación del reglamento académico en el marco del Pacto Social por la Educación. Ahora, los estudiantes que reprueban 4 materias no se consideran baja definitiva y pueden reincorporarse al año siguiente para continuar sus estudios. También cuentan con un sistema de **Seguimiento a Inasistencias**, donde se identifican estudiantes con más de tres faltas semanales y se les contacta por teléfono para conocer su situación, registrando su asistencia diaria al regresar a clases. También ofrecen **Seguimiento a Reingresos**, brindando acompañamiento psicopedagógico durante el

semestre a los estudiantes reincorporados, incluyendo talleres de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje.

En cuanto a DGETI, se realizó un **Cambio de Normatividad sobre la Recuperación de Asignaturas**, incrementando las oportunidades para que los estudiantes acrediten sus materias. Finalmente, a través de la **Gestión ante la Dirección General para Incremento de Matrícula**, se solicitó incrementar el número de alumnos de nuevo ingreso en planteles con capacidad disponible.

Estas iniciativas resultan clave para abordar el tema del abandono. Según hallazgos de Aprender Parejo y de esta misma investigación, la mayoría de los estudiantes que abandonan sus estudios de media superior lo hacen durante o después del primer año, y uno de los factores principales detrás de esta deserción es la reprobación (Reyes Luscher et al., 2024). Dado que muchos estudiantes se retiran por esta razón, cualquier rigidez en los procesos de recuperación académica inevitablemente se convierte en una barrera significativa para su permanencia en el sistema educativo.

Respaldo a estudiantes con aprendizajes deficientes

Ahora bien, si en algo destacan los subsistemas analizados, y el estado de Guanajuato en general, es en su enfoque en programas de tutoría para respaldar a estudiantes rezagados o con bajos niveles de aprendizaje. En el caso del CECyT 17. IPN, cuentan con los Cursos de recuperación en **Poli Virtual**, dirigidos a estudiantes con desfase académico o bajo dictamen de la Dirección de Educación Virtual (DEV). Sería muy importante evaluar la efectividad de esta medida, dado que la adherencia estudiantil en modelos no presenciales suele ser baja. Si se demuestra su éxito, sería recomendable difundir las características de la intervención.

Además, ofrecen **tutorías de regulación en las asignaturas actuales del estudiante** para disminuir el riesgo de reprobación mediante un enfoque preventivo y no reactivo. Resulta destacable el énfasis en ofrecer apoyo lo más temprano posible, lo cual únicamente es posible mediante mecanismos de seguimiento de avance académico continuo.

Por su parte, CECyTE Guanajuato asigna a los estudiantes un bloque semanal de **tutoría**. Adicionalmente, cuentan con la iniciativa **Tutoría Par**, en la que estudiantes destacados apoyan en el reforzamiento y la recuperación de aprendizajes de sus compañeros. El CNMS UG ofrece **cursos de regularización**, diseñados para dar una oportunidad adicional a los estudiantes de regularizarse en materias que tengan rezagadas o reprobadas. Estos cursos se realizan entre periodos escolares y, además, cuentan con valor curricular.

CONALEP cuenta con el **Programa de Seguimiento Académico**, el cual identifica a estudiantes en riesgo de reprobación o deserción en cada corte de evaluación para definir acciones preventivas y correctivas. De nuevo, se destaca una orientación de intervención temprana, aunque en este caso se da después de un mal resultado académico al corte de evaluación. Además, el **Plan de Atención a Estudiantes en Riesgo de Reprobación y/o Deserción** permite al área de orientación

educativa diagnosticar las causas de reprobación y diseñar intervenciones individuales o grupales. También ofrecen **asesorías académicas semestrales e intersemestrales** para regularizar a estudiantes con materias pendientes. A esto se suman alianzas con otras instituciones y programas externos, como Permanece en tu Prepa, Aprendizajes para Todos y Recuperación de Aprendizajes, orientados a fortalecer la permanencia escolar.

El BBM cuenta con la iniciativa **Ruta de Mejora**, una estrategia basada en los resultados de RIMA que permite diseñar planes específicos para mejorar el desempeño estudiantil. Además, ofrecen **Asesorías Académicas** enfocadas en las áreas de mejora identificadas a través del EXUMS, permitiendo a los alumnos de primer semestre atender sus áreas de oportunidad desde el inicio de su paso por la EMS. También se ofrecen cursos específicos para **regularización académica** de estudiantes focalizados con bajo rendimiento. Adicionalmente, el BBM participa en otros programas estatales como Aprendizajes para Todos, Tutorías Pares, Asesorías Extra Clase, Aprende Jugando y Continúa Estudiando.

Por su parte, el BBT también implementa la **Ruta de Mejora-RIMA**, que se traduce en estrategias transversales para abordar las áreas de oportunidad identificadas en RIMA. También cuentan con el **club $\pi Q2$** , mediante el cual los estudiantes más destacados apoyan a sus compañeros en materias de bajo desempeño. Adicionalmente, el **Programa de Tutorías y Semaforización** permite monitorear a alumnos en riesgo y establecer un plan de tutorías institucional. También cuentan con **Asesorías y Seguimiento Académico** a través de plataformas educativas como Prueba-T y Aprendizajes para Todos. Finalmente, el **Programa de Tutores Pares** junta a estudiantes de tercer y quinto semestre para que brinden apoyo académico a sus compañeros con rezago.

DGETI cuenta con la iniciativa **Recuperación de Aprendizajes Esenciales**, aunque no se proporcionan detalles específicos sobre su implementación. Adicionalmente, se implementa una **iniciativa para detectar alumnos en riesgo de abandono** para que el programa de tutorías y orientación educativa implemente medidas de recuperación.

Por su parte, la EPRR cuenta con **Círculos de Estudio**, una estrategia educativa preventiva que busca mejorar el aprovechamiento académico, reducir la reprobación y la deserción, y desarrollar habilidades autogestivas en los estudiantes y reforzar materias con alto índice de reprobación. También se ofrecen **Cursos de Regularización**, una estrategia remedial enfocada en aclarar dudas sobre temas clave del semestre, y **Asesorías de Regularización**, en las que padres, madres y tutores pueden solicitar hasta 20 horas de apoyo para mejorar el desempeño en materias difíciles. Estas asesorías se imparten después de clases y antes de los exámenes finales. Adicionalmente, los docentes brindan **Acompañamiento Académico** para identificar a estudiantes en riesgo de reprobación o abandono y conectarlos con redes de apoyo o áreas especializadas. Por último, se presentan las **Asesorías entre Pares en Círculos de Estudio**, donde estudiantes más avanzados asesoran de manera preventiva a pequeños grupos en materias de alta reprobación.

En el caso del SABES, cuentan con los **Servicios de Apoyo al Estudiante**, programas diseñados para promover la permanencia, la aprobación y la eficiencia terminal, mediante un acompañamiento académico y socioemocional. Además, ofrecen la iniciativa **#RefuerzaLoQueSABES**, un programa alojado en la plataforma educativa del subsistema que permite a los estudiantes repasar, reforzar o adquirir los aprendizajes esperados en cada asignatura.

Es crucial que los estudiantes que reprueben tengan la posibilidad de recuperarse de manera rápida y efectiva. Esto no debe limitarse únicamente a recurrir la materia, ya que muchos, tras haber reprobado, simplemente no regresan para recurrirla. Una alternativa eficaz sería implementar tutorías inmediatas para estudiantes que reprueben un parcial. Estas tutorías podrían enfocarse en revisar el contenido del parcial, identificar las razones de la reprobación y ofrecer una explicación detallada para abordar los conceptos mal comprendidos. Con esta preparación, el estudiante tendría la oportunidad de volver a presentar el examen parcial, aumentando así sus posibilidades de aprobarlo.

En este punto, el tema de los cursos propedéuticos y compensatorios resulta especialmente relevante por su relación con las tutorías y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Según datos recopilados por el programa **Aprendizajes para Todos**, se ha identificado un cambio estadísticamente significativo en el rendimiento académico de las y los estudiantes a partir de la sexta semana de participación en el programa.

Con una base obligatoria de 4.5 horas de tutoría semanal, esto equivale a aproximadamente 26 horas acumuladas de asesoría para ese punto. Al completar las 10 semanas del programa, que representan cerca de 45 horas totales de acompañamiento, las ganancias en aprendizajes alcanzan un 2.4% para el estudiantado en general, aproximadamente un 0.12 desviaciones estándar. Sin embargo, el impacto es aún más significativo en las y los estudiantes más rezagados o los de nivel socioeconómico bajo, quienes alcanzan mejoras de hasta un 8.6% que equivalen a 0.27 desviaciones estándar.

Acompañamiento a estudiantes que trabajan

La Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) ofrece algunas alternativas para apoyar a los estudiantes que enfrentan dificultades con un modelo escolarizado tradicional. La **Prepa PRO** es una opción semipresencial para que jóvenes concluyan la educación media superior, con inscripciones abiertas todo el año, sin examen de admisión, certificado gratuito y validez nacional. El programa utiliza el modelo de preparatoria abierta y consta de 22 módulos que se completan en aproximadamente dos años. Combina tres a cuatro sesiones presenciales por semana, de tres horas cada una, con actividades virtuales, sumando 20 horas de estudio semanal. Las sesiones se adaptan a horarios flexibles y se realizan en instalaciones de la institución y/o empresa. Los exámenes se aplican cada mes y medio, siguiendo un calendario fijo, y los estudiantes pueden participar en actividades extracurriculares culturales, educativas, sociales y deportivas.

Por otra parte, la **Prepa Abierta** es otro modelo completamente gratuito y consta de 22 módulos que se aprueban mediante exámenes. Los estudiantes pueden estudiar de forma independiente con material digitalizado y, si lo requieren, solicitar asesorías presenciales o en línea, según la disponibilidad en su municipio. Los exámenes se presentan en línea desde casa, utilizando una computadora con cámara y micrófono, o de forma presencial mediante exámenes escritos, aunque la solicitud para presentarlos debe realizarse de manera presencial.

Por último, la **Prepa In** es una alternativa para mayores de 18 años que no concluyeron la preparatoria. Permite obtener el certificado mediante el Examen Único General de Conocimientos para la Acreditación del Bachillerato General (EXUNIBG), una evaluación gratuita de opción múltiple que abarca matemáticas, ciencias experimentales, comunicación, ciencias sociales y humanidades. Además, se ofrecen asesorías gratuitas para apoyar a los aspirantes en su preparación.

Sin embargo, a pesar de contar con estas alternativas, sería ideal ampliar las opciones disponibles para adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes que trabajan, especialmente las de aquellos que se dedican a trabajar más de 20 horas semanales. Sería conveniente implementar mecanismos que les permitan acceder a materiales de apoyo diseñados para repasar contenidos del aula, realizar ejercicios y completar tareas en horarios más flexibles, facilitando así el aprendizaje independiente y en sus propios tiempos, pero dentro del mismo subsistema.

Asimismo, sería valioso proporcionar acceso a videos de las clases, de manera que puedan recuperar las sesiones a las que no pudieron asistir o a las que llegaron tarde, asegurando que mantengan el ritmo del curso. En este sentido, la iniciativa **#RefuerzaLoQueSABES** resulta la más afín, ya que proporciona materiales para repasar y reforzar contenidos directamente en la página del SABES. No obstante, es fundamental garantizar no solo la disponibilidad de estos materiales, sino también la flexibilidad necesaria para que los estudiantes puedan aprovecharlos dentro de sus materias.

Este tipo de estrategias deberían integrarse de manera estructurada dentro de los subsistemas, evitando que los estudiantes enfrenten la posibilidad de abandonar temporalmente el sistema educativo para luego reincorporarse a través de las alternativas mencionadas anteriormente. De esta forma, se garantizaría una mayor continuidad y flexibilidad en su formación, ajustándose mejor a las demandas de su contexto personal y laboral.

Valoración de trayectorias más allá del bachillerato

Fomentar la valoración y transición hacia la educación superior es un aspecto importante para ampliar las aspiraciones de los estudiantes, fomentando así su continuidad educativa. El subsistema CNMS UG cuenta con el programa **Pase Regulado UG**, el cual busca asistir y fomentar la transición del nivel medio superior al superior de la UG. Aunque este programa puede inspirar a los estudiantes a valorar más la educación superior, está enfocado en alumnos con un desempeño sobresaliente, quienes probablemente requieren menos apoyo en esta área. También cuentan con el **Programa**

Institucional de Tutoría, el cual brinda acompañamiento académico y humano con el objetivo de fomentar el desarrollo integral del estudiante y apoyar la planificación de su proyecto educativo.

El BBM aborda esta área con el programa **Permanece en tu Prepa**, que organiza talleres dirigidos tanto a estudiantes como a sus familias para fomentar el interés en la construcción de un proyecto de vida. Por su parte, el BBT implementa diversas iniciativas relacionadas con la preparación para la educación superior. Su **Club Pre-universitario** ofrece cursos propedéuticos a estudiantes de quinto y sexto semestre para prepararlos en su ingreso a la universidad, mientras que su programa de **Talleres de Permanencia** incluye orientación vocacional, manejo socioemocional, hábitos de estudio y diseño de proyectos de vida. Por último, también se aplican **pruebas psicométricas y de habilidades** a los estudiantes para el programa de formación integral, aunque no se dan más detalles sobre este.

El programa de orientación vocacional de la EPRR también se destaca en esta área como una vía para incrementar el interés del estudiantado en la ES. Finalmente, el Bachillerato SABES implementa **Programas Interinstitucionales** en colaboración con instituciones gubernamentales. Estas iniciativas se centran en contribuir al desarrollo de los adolescentes y asegurar que mantengan a la educación como una prioridad en sus proyectos de vida.

Para abordar de manera efectiva la orientación vocacional, es imprescindible contar con un plan sistemático que considere los múltiples factores que influyen en este proceso. Estos factores pueden dividirse en internos, como la autoestima, las aptitudes, los intereses y las actitudes, o externos, como las relaciones sociales, los aspectos socioculturales y las concepciones de género.

Según la iniciativa Nuevas Oportunidades de Empleo (NEO) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), existen tres tipos principales de intervención en la orientación vocacional: la psicológica, que invita al estudiante a reflexionar introspectivamente sobre su historia personal, intereses y metas futuras; la pedagógica, enfocada en promover una comprensión más profunda de la realidad social contemporánea que enmarca las decisiones vocacionales; y la sociológica, orientada a jóvenes fuera del sistema educativo, diseñada para integrarlos al mercado laboral o a la educación superior (Experiencias En Orientación Vocacional En El Marco Del Programa NEO: Programa Nuevas Oportunidades de Empleo, 2018).

En este contexto, se dispone de diversas herramientas para apoyar el proceso de orientación vocacional. Pruebas como el Cuestionario de Intereses Profesionales (CISPA) ayudan a evaluar intereses y habilidades, mientras que tests como el Inventario de Preferencias Profesionales (IPP) permiten al estudiante identificar tareas que estaría dispuesto a realizar en el corto o mediano plazo. Además, entrevistas semiestructuradas con los estudiantes y sus familias pueden proporcionar información valiosa sobre sus contextos y aspiraciones.

Cualesquiera que sean las herramientas utilizadas, los programas de orientación vocacional deben cumplir con ciertos elementos clave. En primer lugar, deben incrementar la motivación del estudiante

hacia el trabajo, dándole así un sentido de propósito y relevancia en su desempeño laboral. También es esencial que los estudiantes entiendan la realidad y las demandas del mercado laboral para así tener claridad respecto a sus opciones, ya sea para incorporarse al mercado laboral o para continuar con sus estudios. Esto incluye proporcionarles fuentes confiables de información y herramientas para evaluar sus propias habilidades y destrezas, fomentando así un autoconocimiento que les permita identificar sus fortalezas (Experiencias En Orientación Vocacional En El Marco Del Programa NEO: Programa Nuevas Oportunidades de Empleo, 2018).

Además, el proceso debe enfocarse en que los estudiantes reconozcan y describan sus áreas vocacionales de interés, alineando estas con las demandas actuales del mercado laboral y promoviendo una visión amplia de los campos profesionales por encima de empleos específicos. Finalmente, es crucial acompañarlos en la elaboración de un plan de acción que defina objetivos laborales, áreas de interés, alternativas viables, costos y apoyos disponibles, mientras descartan opciones no adecuadas y culminan en una elección informada y alineada con su perfil y contexto. Este enfoque estructurado asegura que los estudiantes estén mejor preparados para tomar decisiones que impacten positivamente en su trayectoria educativa y profesional (Experiencias En Orientación Vocacional En El Marco Del Programa NEO: Programa Nuevas Oportunidades de Empleo, 2018).

Otras recomendaciones

Para continuar, se propone llevar a cabo una serie de talleres en los que se discutan, trabajen e implementen los puntos previamente señalados. En primer lugar, resulta esencial organizar un taller con las familias, dado que la construcción de un lenguaje educativo compartido se basa en cuestiones concretas: cómo se aprecia el éxito escolar, qué situaciones se pretende evitar en la participación de las y los jóvenes en la escuela, o qué experiencias se espera que vivan durante su formación académica. Fomentar esta relación y diálogo entre familias y escuelas es crucial para establecer expectativas elevadas, aunque realistas, en torno al desempeño estudiantil. Adicionalmente, esto permite alinear las estrategias del hogar y de la escuela, trabajando así en conjunto hacia metas comunes. En este sentido, es especialmente importante considerar la inclusión de familias con menor escolaridad, ya que el estudiantado proveniente de estos contextos presenta un mayor riesgo y requiere una atención más focalizada.

En relación con las becas, los hallazgos de esta investigación, los cuales serán expuestos con mayor detalle en la siguiente sección, revelan un fenómeno peculiar: contar con una beca parece estar asociado a una mayor carga laboral. En otras palabras, quienes reciben una beca suelen trabajar más que aquellos que no la tienen. Ante esta situación, resulta fundamental garantizar la existencia de apoyos complementarios adecuados. Por ello, se recomienda llevar a cabo un taller con los responsables de los apoyos económicos en los subsistemas, con el fin de definir en conjunto las áreas

de complementariedad y la escala apropiada, así como el diseño y la operatividad de estos recursos. Si no se cuenta con los complementos adecuados, las becas podrían no cumplir su objetivo principal. Dichos apoyos deben entenderse como una herramienta que realmente ayude a las y los estudiantes a cubrir aquellos gastos que hoy posiblemente se ven obligados a solventar trabajando. En este sentido, además de los talleres con responsables de apoyos económicos, sería conveniente realizar grupos focales con estudiantes y con sus familias para comprender sus necesidades, las razones por las que continúan trabajando a pesar de contar con una beca y, con ello, diseñar y ajustar los apoyos de la manera más adecuada a su realidad.

En cuanto a la mentalidad de crecimiento, se recomienda implementar estrategias que fortalezcan la resiliencia, promuevan la importancia de la perseverancia en el aprendizaje y reconozcan los avances logrados. Asimismo, es pertinente ofrecer talleres dirigidos a las familias que faciliten la adopción de prácticas orientadas a fomentar el esfuerzo y evitar expresiones limitantes, tales como “no eres bueno en matemáticas”. En este sentido, también sería conveniente que, dentro de las escuelas y las aulas, se conformen grupos con estudiantes de distintos niveles de habilidades y aprendizajes. De este modo, se busca evitar reforzar una mentalidad fija en este tema y, por el contrario, fomentar la colaboración y el intercambio de métodos, estrategias y perspectivas variadas.

Respecto al hábito de la lectura, sería conveniente dedicar, al inicio de cada semestre y durante un par de sesiones, tiempo a la lectura de un texto introductorio que presente de manera general los contenidos temáticos de la clase. Este recurso permitiría al estudiantado adquirir una visión panorámica del lenguaje específico de la materia y comprender su significado, favoreciendo así una mejor aproximación a los contenidos del curso.

En relación con las conductas de riesgo y el consumo de sustancias, aún es necesario desarrollar instrumentos que transmitan mensajes claros y bien diseñados para ofrecer información y acompañamiento adecuados a adolescentes y jóvenes en situación de riesgo. Una vez que se identifican estas conductas, es fundamental contar con mecanismos de intervención no punitivos que, en lugar de alejar al estudiantado de la vida escolar, ofrezcan orientaciones y actividades orientadas a disminuir la reincidencia. Adicionalmente, es recomendable organizar reuniones o seminarios con especialistas de la Secretaría de Salud del estado, de modo que se puedan discutir las estrategias mencionadas, ponerlas a prueba y evaluarlas para, así, identificar cuáles resultan más efectivas para apoyar a las y los estudiantes en estas situaciones.

Sería sumamente valioso complementar las acciones preventivas mencionadas al discutir el efecto del subsistema con un conjunto de medidas implementadas desde la secundaria, especialmente dirigidas a estudiantes de tercer grado. Estas medidas deberían explicar las opciones y características del nivel medio superior que difieren de la secundaria, las ventajas de cursar el bachillerato, las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos que conlleva la EMS e, incluso, los procedimientos para ingresar a este nivel educativo.

Adicionalmente, retomando algunos elementos del programa Equivalencias de CONALEP, se presenta la oportunidad de innovar en el estado. Gracias al nuevo Marco de Calificaciones y al Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos, es posible avanzar hacia un modelo específico en Guanajuato que promueva alternativas más flexibles para cursar y acreditar el bachillerato.

Se mencionó previamente que el efecto del subsistema hace referencia a las barreras institucionales derivadas de la propia normatividad de los distintos subsistemas. Estas barreras pueden empujar a las y los estudiantes a aislarse del sistema educativo. Para abordar este problema, se recomienda organizar un taller con los responsables de cada subsistema, con el propósito de analizar de manera conjunta cómo la normatividad vigente puede afectar y obstruir las trayectorias educativas, cuáles han sido los resultados de su aplicación y qué ventajas podría traer la modificación de esas regulaciones para eliminar su rigidez.

Es fundamental que los subsistemas adopten enfoques tanto preventivos como correctivos para disminuir las barreras en la transición, la reintegración y el egreso del nivel medio superior. En este sentido, también resulta indispensable contar con acciones reactivas inmediatas que supriman cualquier rigidez en los procesos para apoyar a las y los estudiantes a regularizar su situación académica mientras siguen dentro del sistema educativo.

Estas acciones requieren intervenciones oportunas e instrumentos de seguimiento de avance académico continuo, los cuales son imprescindibles para corregir el rumbo con la mayor rapidez posible. Finalmente, se sugiere que los subsistemas realicen un taller específico para examinar los recursos necesarios a fin de llevar a cabo estas medidas, incluyendo aquellas que se derivan de las rutas de mejora aportadas por RIMA y EXUMS. En dicho taller se debería analizar cómo se han implementado estas estrategias y qué efectos han tenido en la trayectoria escolar del estudiantado.

En cuanto al apoyo a estudiantes que trabajan, se observan algunas opciones. Por un lado, la modalidad de Prepa Abierta podría ampliar su alcance, siempre y cuando se evalúe la pertinencia de sus contenidos, tanto en su actualización y ajuste al contexto actual como en su extensión. Es fundamental garantizar que dichos contenidos resulten relevantes para el desarrollo profesional de las y los estudiantes. Esto sin que se vuelvan demasiado pesados o extensos, para así atraer y retener a un mayor número de jóvenes en esta opción educativa.

Asimismo, sería conveniente facilitar la transición de las y los estudiantes desde los subsistemas hacia opciones como la Prepa Abierta o la Prepa Pro. Para ello, podría ofrecerse más información sobre estas modalidades directamente en los planteles a través de sesiones informativas. Además, sería idóneo que en todos los subsistemas exista una ruta claramente establecida para pasar de la educación escolarizada a la semi o no escolarizada. De este modo, se evitaría que el estudiante tuviera que darse de baja, permanecer un tiempo fuera del sistema educativo (ya sea corto o largo) y posteriormente reincorporarse a él mediante la inscripción en las otras alternativas. Esta ruta clara y definida

contribuiría a una transición más ágil y efectiva, fomentando así la continuidad en la formación académica.

Síntesis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

Conclusiones y comentarios finales

Referencias

- Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74: 33-52. En <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>
- Cerda, J., Vera, C., & Rada, G. (2013). Odds ratio: aspectos teóricos y prácticos. *Revista médica de Chile*, 141(10), 1329-1335. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013001000014>
- De Irala, J., Martínez-González, M.A., y Guillén Grima, F. (2001). ¿Qué es una variable de confusión? *Medicina Clínica*, 117 (10), 377-385. [https://doi.org/10.1016/S0025-7753\(01\)72121-5](https://doi.org/10.1016/S0025-7753(01)72121-5)
- Dweck, C., Walton, G. y Cohen, G. (2014). *Academic Tenacity. Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Fernández, M y Moreno, P. (2024). ¿Por qué no damos seguimiento a los estudiantes del sistema educativo mexicano? *Revista Nexos*, en <https://educacion.nexos.com.mx/por-que-no-damos-seguimiento-a-los-estudiantes-del-sistema-educativo-mexicano/>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. & Vidal, J. (2019): Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61 (2), 214-230. En <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- Hernández, D. (2023). Los impactos de las becas en tres ámbitos de la educación en México: no hay una bala de plata para todos ni para todo. En <https://egobiernoytp.tec.mx/es/blog/los-impactos-de-becas-en-tres-ambitos-de-la-educacion-en-mexico-no-hay-una-bala-de-plata>
- Hernández, D. (2023). Los impactos de las becas en tres ámbitos de la educación en México: no hay una bala de plata para todos ni para todo. En <https://egobiernoytp.tec.mx/es/blog/los-impactos-de-becas-en-tres-ambitos-de-la-educacion-en-mexico-no-hay-una-bala-de-plata>
- Ho, A.D. (2024). Measurement Must Be Qualitative, then Quantitative, then Qualitative Again. *Educational Measurement, Issues and Practice*, <https://doi.org/10.1111/emip.12662>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2018). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdfISMJ5O>
- Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad - Instituto de Financiamiento e Información para la Educación, IEEC-EDUCAFIN (2019). *Investigación diagnóstica sobre el abandono escolar en educación básica con énfasis en secundaria en el estado de Guanajuato*, en https://juventudesgto.guanajuato.gob.mx/files/Diagnostico_de_Abandono_escolar_en_Educacion_Basica.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2015). *Factores de riesgo y conductas antisociales en jóvenes de áreas urbanas de México* <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825089887>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2016). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B114.pdf>;
- Kleinbaum, D. (1989). *Logistic Regression and Survival Analysis*. University of North Carolina. Chapel Hill.
- Manning, M., Fleming, C.M., Pham, HT. et al. (2022) What Matters More, Perceived or Real Crime? *Social Indicators Research*, 163(3), 1221–1248. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-02924-7>
- Miranda L., F., e Islas D., J. M. (2014). Educación media superior en México. Hacia una política de reescolarización. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64(2), 1–7. <https://doi.org/10.35362/rie642362>
- Rammstedt, B.; Grüning, D.; & Lechner, C. (2022). Measuring Growth Mindset. *European Journal of Psychological Assessment*, 40. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000735> .
- Reyes, S. y Hernández, D. (2021). *Características y trayectorias profesionales de directoras, directores y figuras académicas de apoyo en la Educación Media Superior*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Mejoredu.
- Reyes, S.; Salgado, I. y Moreno, P (2024). *Recuperación de aprendizajes y trayectorias desde la primera infancia y hasta la universidad*, en <https://aprenderparejo.mx/informes/trayectorias>
- Secretaría de Educación de Guanajuato, SEG (2024). *Manual del Sistema Único de Registro de Aspirantes a la Educación Superior, SUREDSU*. En https://suredsu.guanajuato.gob.mx/files/Manual_Suredsu_2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2015). Manuales del Movimiento contra el Abandono Escolar, en <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>
- SEP (2022). Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, ENTE, en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARÍA-DE-EDUCACIÓN-BÁSICA_CORR_A.pdf
- SEP (2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*, en https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- SEP (s/f). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. En <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, SESNSP (última actualización 2024). Datos abiertos de incidencia delictiva, en <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-299891>