



FLACSO
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA DE MÉXICO

Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos
XI promoción
2012-2014

Deserción escolar en educación media superior: análisis de los factores
escolares para la toma de decisiones de política pública.

Tesis que para obtener el grado de Maestro en
Gobierno y Asuntos Públicos
Presenta:

Daniel Cuéllar Martínez

Director: Dr. Francisco Miranda López
Lectores: Dra. Teresa Bracho González
Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Seminario: Educación, Innovación y Políticas Públicas
Línea de Investigación: Educación, Políticas Públicas y Mundo de Trabajo

México D.F., Septiembre 2014

Investigación realizada con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y
Tecnología (CONACyT)

Resumen

La investigación tiene como finalidad de generar información para la toma de decisiones en materia de política de deserción escolar en el nivel de educación media superior en México. Los objetivos principales del estudio son: I) Explorar la incidencia de los factores escolares en el tema de deserción en media superior, e II) Identificar en qué medida existe relación entre los factores escolares y las tasas de deserción en las escuelas de este nivel educativo. Los datos empleados corresponden al estudio Condiciones de la Oferta Escolar en Media Superior desarrollado por el INEE en el ciclo escolar 2009-2010. El análisis empírico se desarrolló a través de modelos de regresión múltiple.

Los resultados principales señalan que: en la figura del director i) una mayor satisfacción de estabilidad laboral se asocia con menores índices de abandono, mientras que para el cuerpo docente ii) un mayor desarrollo profesional -asistencia a cursos sobre los contenidos de las materias que imparten; y iii) mayor desarrollo personal -hábito de lectura de temas de interés personal- constituyen factores que reducen la tasa de deserción, por otra parte iv) si el profesorado cuenta con un segundo trabajo no vinculado a la educación, la tasa de deserción tiende a aumentar.

Palabras clave: Deserción escolar, educación media superior, política pública y factores escolares.

Summary

The research aims to generate information about decision-making policy for dropout in high school education level in Mexico. The main objectives of the study are: I) Explore the incidence of school factors on the issue of high school education dropouts, and II) Identify the extent there is a relationship between school factors and dropout rates in the schools of this educational level.

“Conditions of the scholar offer in high school education” develop by INEE in the period 2009 -2010 is where data was obtained. The empirical analysis was developed throughout multiple regression models.

The main results show that: in the figure of the director i) greater satisfaction in job security is associated with lower dropout rates. For the faculty ii) a greater professional development -Assistance to courses on the contents of the subjects taught; and iii) increased personal development -habit of reading topics of personal interest, are associated with low dropout rates. Moreover iv) if the teachers have a second job which is not related to education, the dropout rate tends to increase.

Keywords: School dropout, high school education, public policy and school factors.

A mis padres Mario Cuellar y Juana Martínez
quienes con su ejemplo me han dado la mejor lección de mi vida.
Gracias por su incondicional esfuerzo, apoyo y sabiduría.

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecerle al Dr. Francisco Miranda por su invaluable asesoría al frente de la dirección de esta tesis. Sus comentarios, apuntes y observaciones tanto en las reuniones de trabajo como en sus clases, permitieron analizar los temas de gobierno y de educación desde un enfoque crítico, riguroso y sobre todo pertinente. Mis agradecimientos a la Dra. Teresa Bracho y al Dr. Juan Fidel Zorrilla, lectores de este trabajo, quienes con su presencia enriquecieron el análisis y la estructura la investigación logrando constituir una perspectiva innovadora en el tema de deserción en el caso del sistema educativo mexicano.

También agradezco a la Dra. Gloria del Castillo y la Dra. Maura Rubio, coordinadoras del seminario de Educación, Innovación y Políticas Públicas, quienes con sus aportaciones, críticas y debates permitieron fortalecer y ampliar el margen de esta investigación. Un agradecimiento especial al Dr. Juan Soca, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, quien mostró completo interés y disponibilidad para facilitar y ayudar con los recursos informáticos empleados en este trabajo. Asimismo aprovecho para reconocer la disposición del Dr. Rodrigo Salazar y el Dr. Nelson Flores en el desarrollo de esta tesis.

Agradezco de una manera muy especial a Martín Ramírez y Víctor Sierra, quienes con su apoyo, solidaridad y fraternidad constituyeron un soporte esencial en mi paso por esta maestría. Este agradecimiento se extiende a mis amigos Pablo, Bety, Fer, Angelo y Jersson, quienes con sus inagotables alegrías, conversaciones y críticas enriquecieron mi trayectoria en la Flacso.

A su vez, deseo agradecer el apoyo absoluto de mis padres y hermano en este y otros procesos que he emprendido a lo largo de mi vida. Finalmente, pero no por ello menos importante, agradezco a la Flacso-México y a CONACyT la oportunidad de realizar mis estudios de maestría.

Índice general

| | | |
|--------------------------|---|----|
| Introducción | | 6 |
| Capítulo I | Deserción escolar como problema de política pública | 10 |
| | I.1 Deserción escolar como tema de investigación | |
| | I.1.a Estudios sobre deserción escolar | |
| | I.1.b Antecedentes de investigación en México | |
| | I.1.c Factores escolares en el tema de deserción | |
| | I.2 Deserción escolar en el nivel de educación media superior en México | |
| | I.2.a El subsistema de educación media superior: el contexto del problema | |
| | I.2.b Deserción escolar: las dimensiones del problema | |
| | I.2.c Entender el fenómeno como problema de política pública | |
| Capítulo II | Organización escolar. Porque al final del día la escuela sí hace una diferencia | 41 |
| | II.1 La escuela como una organización | |
| | II.2 La organización escolar: una alternativa de investigación | |
| Capítulo III | Consideraciones metodológicas para el análisis empírico | 51 |
| | III.1 Estrategias de investigación cuantitativa: críticas y beneficios | |
| | III.2 Modelos de regresión múltiple | |
| | III.3 Descripción de la fuente de información | |
| Capítulo IV | Factores escolares y su asociación con la deserción escolar. Resultados de investigación | 63 |
| | IV.1 La participación de los factores escolares en el tema de deserción | |
| | IV.2 Organización escolar: el papel del director y el profesorado | |
| | Conclusiones y recomendaciones de política | 76 |
| | 1. Reflexiones a partir de los resultados de investigación | |
| | 2. Consideraciones para la agenda de política educativa | |
| Referencias | | 90 |
| Anexo I, II y III | | 94 |

Índice de cuadros, diagramas y gráficas

Capítulo I

| | | |
|--------------|--|----|
| Diagrama I.1 | Modelos analíticos de deserción escolar | 14 |
| Diagrama I.2 | Estudios de deserción escolar en Educación Media Superior en México | 17 |
| Cuadro I.1 | Distribución de alumnos, docentes y escuelas en EMS por control administrativo y tipo de sostenimiento (2011-2012) | 24 |
| Gráfica I.1 | Evolución de la matrícula en EMS por control administrativo | 25 |
| Gráfica I.2 | Tipo de nombramiento de los directores según modelo educativo (2011-2012) | 26 |
| Cuadro I.2 | Proporción de profesores por tipo de contratación y modelo educativo (2009-2010) | 27 |
| Cuadro I.3 | Tasa de crecimiento del gasto público en educación según nivel educativo en el periodo 2006-2011 | 31 |
| Gráfica I.3 | Distribución de matrícula en EMS según decil de ingreso (2010) | 32 |
| Cuadro I.4 | Evolución de los indicadores educativos en EMS periodo 1995-1996 a 2011-2012 | 33 |
| Cuadro I.5 | Tasa de deserción por subsistema y modelo educativo (2010-2011) | 34 |

Capítulo II

Capítulo III

| | | |
|--------------|---|----|
| Cuadro III.1 | Composición de bases de datos Condiciones de Oferta Escolar en Media Superior (COEMS) | 58 |
| Cuadro III.2 | Dimensiones y variables independientes a nivel de centro escolar | 60 |
| Cuadro III.3 | Dimensiones y variables independientes a nivel de director | 61 |
| Cuadro III.4 | Dimensiones y variables independientes a nivel de cuerpo docente | 62 |

Capítulo IV

| | | |
|--------------|---|----|
| Cuadro IV.1 | Factores escolares señalados como principal motivo para retirarse de la escuela | 64 |
| Cuadro IV.2 | Porcentaje de los factores escolares que motivaron la salida de los estudiantes por género | 65 |
| Cuadro IV.3 | Porcentaje de los factores escolares que motivaron la salida de los estudiantes por modelo educativo | 66 |
| Gráfica IV.1 | Distribución porcentual de directores satisfechos con su condición laboral según modelo educativo | 69 |
| Gráfica IV.2 | Distribución porcentual de profesores según tipo de contratación y modelo educativo | 71 |
| Gráfica IV.3 | Distribución porcentual de docentes que han participado en actividades de desarrollo profesional según modelo educativo | 73 |
| Gráfica IV.4 | Distribución porcentual de docentes que realizan como actividad cotidiana la lectura de libros relacionados con sus intereses personales según modelo educativo | 75 |

Introducción

En México la deserción escolar en educación media superior constituye uno de los problemas que históricamente ha marcado al nivel educativo. Actualmente se reporta una tasa de deserción de 14.5% -lo que representa la salida temprana de 3,221 jóvenes al día- siendo ésta una de las mayores tasas de abandono en América Latina y en los países que conforman la OCDE.

Se trata de una problemática que rebasa los muros de la escuela, ya que la partida adelantada de los jóvenes menoscaba las oportunidades individuales y sociales de movilidad, mejora de la productividad, construcción de una ciudadanía democrática y de reducción de la pobreza, por lo que estudiar la deserción escolar no sólo corresponde a una agenda de investigación educativa, sino a una agenda de gobierno y una tarea de política pública.

La literatura internacional en el tema de deserción reconoce la naturaleza multi-factorial e interactiva del fenómeno, donde factores estructurales e individuales, así como intra y extra escolares forman parte de las explicaciones del tema, sin embargo, las investigaciones en educación media superior en el país -así como en básica y superior-, se caracterizan por partir de un enfoque centrado en el individuo, sus características y condiciones sociales, en los que la condición socioeconómica ha representado el factor de mayor peso. Estos resultados han respaldado la toma de decisiones de política, la cual se han orientado -fundamentalmente- en promover programas de becas como acción para disminuir el problema, sin embargo, los jóvenes aún y cuando reciben la transferencia económica continúan retirándose de la escuela.

El enfoque de estos estudios ha diluido la atención y responsabilidad de la escuela y el sistema educativo como posibles causantes directos o indirectos de la deserción, ya que al tomar como unidad de análisis al individuo, se ha “patologizado” el fenómeno y con ello, pasado por alto el papel que las escuelas y los sujetos a su interior están

desempeñando como factores que influyen en la trayectoria y vida escolar de los jóvenes.

De esta forma ya no es suficiente con analizar el tema de deserción desde el plano individual en términos de quiénes son los desertores y qué características tienen, sino también, enfocarlo al papel que las escuelas, sus dinámicas organizativas y sujetos al interior desarrollan en el tema del abandono escolar.

Ante esta área de mejora en la política de deserción, este trabajo tiene como finalidad generar conocimiento para ampliar el marco de interpretación del fenómeno, y con ello, desarrollar potenciales líneas de intervención que puedan implementarse al interior del propio sistema educativo.

Así, el presente estudio-diagnóstico tiene como problema central, la relación de la tasa de deserción de las escuelas con los factores escolares a su interior. Para ello se distingue entre factores educativos y escolares, siendo los primeros elementos como exámenes, inasistencia y reprobación, mientras que los segundos, -los de interés para esta tesis- valoran las características de la escuela, el cuerpo docente y del director.

De esta forma, los objetivos de la investigación son:

- I. Explorar la incidencia de los factores escolares en el tema de deserción en educación media superior en México e
- II. Identificar en qué medida existe relación entre los factores escolares y las tasas de deserción en las escuelas de este nivel educativo.

Para alcanzar los objetivos de este estudio, en el primer capítulo se reconoce el problema de deserción escolar en educación media superior como un problema de política pública. En primer lugar se exponen los referentes teóricos con los que se ha estudiado el tema de deserción, los antecedentes empíricos disponibles para el caso mexicano y la importancia de los factores escolares como elementos para explicar el abandono escolar. En la segunda sección se presenta el contexto que enmarca la deserción en el nivel de media superior así como sus cifras e implicaciones sociales para entender a este fenómeno como problema de política pública

En el segundo capítulo se reconoce el valor de los componentes internos de las escuelas como elementos que influyen en los resultados escolares. De esta forma en el primer apartado se conceptualiza a la escuela como una organización, reconociendo el tipo y las características que la distinguen de otras organizaciones modernas. Mientras que en el segundo apartado se expone el análisis de la organización escolar como una alternativa de estudio para destacar el papel que juega la estructura interna de las escuelas en los resultados educativos.

El tercer capítulo expone las decisiones por las que se optó trabajar con una metodología cuantitativa para responder a los objetivos planteados en este estudio. En la primera sección se presenta los beneficios y limitaciones de emplear una metodología cuantitativa, mientras que en el segundo apartado se describe en qué consiste el análisis de los modelos de regresión múltiple. La tercera sección describe las características de la base de datos empleada en el estudio y el resumen de las variables que forman parte del análisis estadístico.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados de la investigación empírica. En la primera sección se expone el valor de los factores escolares reconociendo su peso al momento de tomar la decisión de abandonar la escuela por parte de los estudiantes. Mientras que en el segundo apartado se presenta la descripción del modelo de regresión así como la interpretación y análisis de los resultados por cada factor escolar identificado.

En el último capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones para una agenda de política en materia de deserción. En la primera sección se plantean las conclusiones generales del análisis referente a las problemáticas pendientes en el caso del nivel de educación media superior, mientras que en la segunda sección se establecen las implicaciones y tareas pendientes en materia de deserción, a partir de los hallazgos encontrados en este estudio-diagnóstico. Para concluir se presenta una propuesta de temas a analizar y debatir como parte de la agenda de investigación y de política educativa.

El análisis de las estructuras internas de las escuelas como fuente de resultados educativos, representa una nueva dirección en el campo de la investigación educativa (...) y sus contribuciones, ilustraran nuestra comprensión y práctica de las políticas social y educativa.

Robert Debreen, 1994

Capítulo I

Deserción escolar como problema de política pública

En México la política de deserción -de la que derivan los programas de intervención- se apoya en los resultados de investigaciones a nivel local y nacional que relacionan las características socio-económicas, culturales y de desempeño escolar del estudiante con la deserción. Estas investigaciones parten de un enfoque que toma como unidad de análisis al individuo y sus características, generando una visión “patológica” de la deserción en la que se expone al individuo como “portador del fracaso escolar”. Este enfoque ha restado atención y co-responsabilidad a la escuela y los actores a su interior como factores de la deserción, lo que ha limitado y sesgado la comprensión de este fenómeno y por consiguiente de las estrategias para resolver el problema de la deserción.

Ante tal escenario, este primer capítulo presenta los principales enfoques de investigación desarrollados en los países con tradición en el tema, reconociendo el papel de los factores escolares como insumo necesario para analizar el fenómeno de la deserción escolar. La segunda sección presenta los antecedentes de investigación para el caso mexicano y expone el problema de deserción escolar en educación media superior como un problema de política pública.

I.1 Deserción escolar como tema de investigación

I.1.a Estudios sobre deserción escolar¹

La literatura internacional en el tema de deserción presenta una diversidad de referentes analíticos y conceptuales que puede ser agrupada en dos grandes marcos interpretativos, el enfoque individualista vs estructuralista y la perspectiva de factores intra y extra escolares. Mientras que el primero de ellos puntualiza los atributos y características de las personas y los componentes estructurales que influyen en la trayectoria educativa², el segundo marco distingue entre los elementos internos al sistema educativo y los que se encuentran fuera de él. Debido a la naturaleza interactiva y multi-factorial del fenómeno, los estudios de deserción han desarrollado distintos modelos interpretativos retomando componentes de ambos marcos, los cuales pueden sintetizarse en cinco modelos de explicación: modelo de abandono escolar, de compromiso estudiantil, de desviación, de salida institucional e institucional (Rumberger y Lim, 2008).

El modelo de abandono escolar es uno de los más explotados dado que concentra componentes del comportamiento académico, el desempeño escolar y las actitudes dentro y fuera de la escuela. Uno de los autores representativos de esta corriente es J. D. Finn, quien planteó dos esquemas de análisis: frustración-autoestima y participación-

¹ Para este estudio emplearé indistintamente los términos de deserción, abandono, retirada o salida para referirme al tema, sin embargo, destaco la necesidad de construir una definición que nos acerque a observar el fenómeno en su justa dimensión, ya que más allá de haber migrado del lenguaje militar y penal -que por sí mismo conlleva una atmósfera calificativa e ignominiosa-, el concepto de deserción contiene implícitamente un marco referencial que orienta el tipo de análisis y la forma como es observado, lo que en determinados casos llega a sesgar la visión y limitar la comprensión del fenómeno.

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) define deserción como "...el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar." (SEP, 2005: 35). Bajo esta definición, la deserción es entendida en términos de construcción de un indicador, es decir, reportar un estado y no así como la partida del sistema escolar en términos de informar sobre un proceso. Esta distinción no es menor, ya que si se define como un estado, la forma de operacionalizar el concepto se hace en términos transversales, considerando la diferencia de matrículas reportadas, pero si se define como un proceso, la forma de operacionalización se haría en términos longitudinales, lo que permitiría generar información de trayectorias y contar con la certeza de saber si los llamados "desertores" optaron por otro plantel o modelo, decidieron otra modalidad de estudio, o realmente se retiraron del sistema educativo.

Construir una definición pura de deserción es una tarea compleja, ya que sólo se está seguro de que el individuo no vuelva al sistema educativo cuando fallece (Furtado, 2003), sin embargo, propuestas como la que establece el NCES (National Center for Educational Statistics del departamento de educación de Estados Unidos) de diferenciar entre los términos de ausentismo, abandono y *dropout*, la cual diferencia entre el grado de abandono, puede ser una ruta por explorar para el caso mexicano y por consiguiente la forma de recuperar la información de los recorridos estudiantiles.

² Este marco de interpretación puede entenderse como el reflejo del debate teórico de las ciencias sociales entre los postulados de teorías voluntaristas y del pensamiento behaviorista y las que centran el análisis en las instituciones y el determinismo estructural.

identificación. El primero vincula el desempeño escolar con elementos de autoestima y problemas de conducta, mientras que en el segundo, valora el grado de identificación y participación del estudiante en las actividades dentro de la escuela, ya sean educativas o extra-escolares, destacando la relevancia de la escuela como elemento que incide en la trayectoria de los estudiantes (Finn, 1989).

Por su parte, el modelo de compromiso estudiantil retoma elementos de la psicología, psicología social y sociología, para profundizar en la asociación de componentes subjetivos y la retirada del individuo de la escuela. El trabajo de Fredericks, Blumenfeld & Paris (2004) es representativo de este enfoque donde los autores identifican tres tipos de compromiso: conductual, emocional y cognoscitivo. El compromiso conductual está vinculado a la vida dentro de la escuela y la participación en actividades formales e informales que se establecen en ella. La categoría de compromiso emocional se encuentra en la experiencia con la escuela y los integrantes de ésta, en el que se vincula el desempeño con la apatía o felicidad del individuo. El compromiso cognoscitivo por su parte, se concentra en las actividades formales de la escuela y en la actitud del alumnado por esforzarse, mostrar interés y cumplir con las actividades educativas. Un elemento que destaca de este estudio es el hecho de que los autores diferencian entre factores educativos y escolares, donde los primeros están asociados a los exámenes, tareas y trabajos, mientras que los segundos, valoran las características de la escuela como el tamaño, la estructura, la disciplina, el grupo de pares, entre otros (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Dentro de la literatura de deserción el modelo de salida institucional desarrollado por Vincent Tinto, es uno de los más referidos en los países anglosajones debido al planteamiento de integración social y académica en las instituciones de educación superior. En este modelo se analiza la participación del estudiante más allá de su rol como alumno y de las actividades formales de la escuela, ya que destaca la importancia de los elementos socio-afectivos vinculados con el desempeño del estudiante, donde componentes como el clima escolar, la formación de redes de trabajo y amistad y residir dentro del mismo campus, son factores que influyen en las trayectorias de los estudiantes en la universidad (Tinto, 1975).

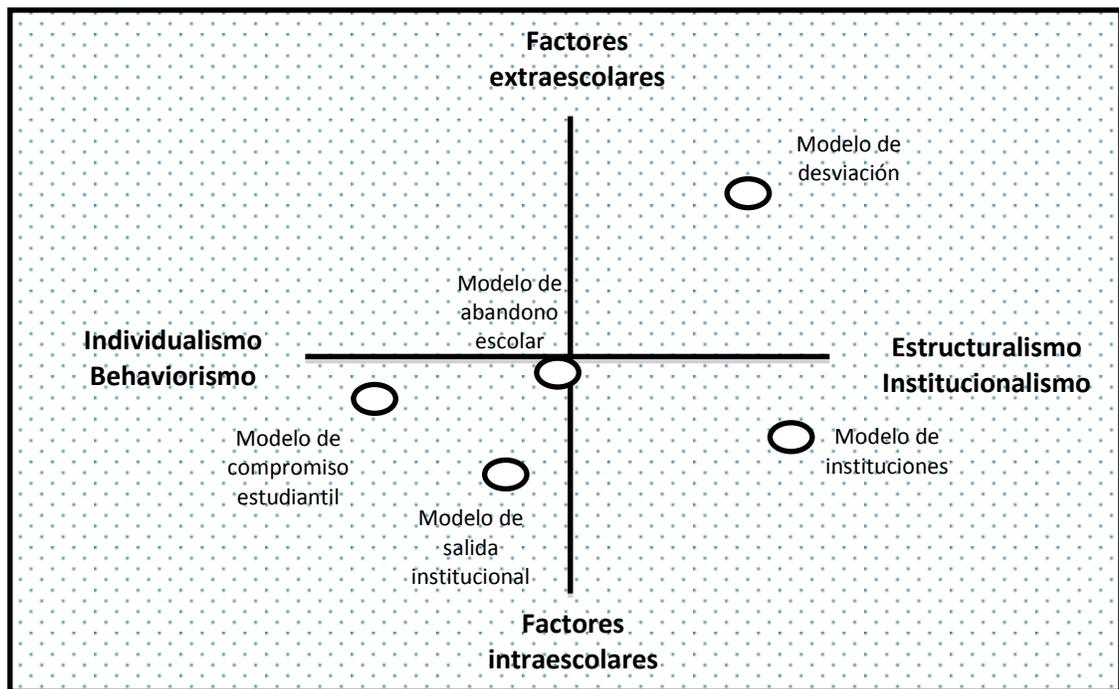
Mientras que los primeros tres modelos contemplan elementos principalmente intra-escolares, el modelo de desviación, a partir de una perspectiva sistémica, reconoce al individuo como un sujeto que pertenece a contextos y comunidades con lógicas propias, que en muchas ocasiones son diferentes a las de la escuela. Este modelo analiza la influencia de factores como la pertenencia a grupos delincuenciales, el abuso de narcóticos y alcohol, o la formación de una familia propia como componentes asociados a la deserción. Autores como Battin-Pearson *et. al.* (2000), Hannon, (2003) & Sweeten (2006) destacan una fuerte influencia de estos factores al omento de explicar las altas tasas de deserción en escuelas de educación media y universidades en distintos contextos de Estados Unidos.

Por su parte, el modelo institucional, resalta las características de la familia, comunidad y escuela como componentes que inciden en la salida temprana del alumno, para ello elementos de estructura, recursos, composición y actividades dentro de estas instituciones representan los principales ejes analíticos. Espinoza y colaboradores (2010) en su revisión de los factores institucionales intra-escuela reconoce “que las características de las escuelas afectan la deserción de manera indirecta, ello en la medida en que pueden contribuir en la decisión “voluntaria” de abandonar la escuela por parte de los estudiantes por cuanto afectan las condiciones que los mantienen comprometidos a ella” (Espinoza, O., Castillo, D., *et. al.*, 2010: 12). La distinción que realiza Espinoza entre deserción voluntaria e involuntaria es relevante a nivel teórico y de política educativa, ya que resalta la capacidad de agencia de la escuela como institución que puede incentivar la permanencia o generar un proceso de desanclaje del individuo.

Cada uno de estos modelos retoma en mayor o menor medida el debate entre individualismo y estructuralismo, así como, la presencia de factores intra y extra-escolares como queda manifestado en el Diagrama I.1. En términos de análisis de política pública, la diferencia de factores intra y extra-escolares resulta significativa, dado que permite identificar a los actores, recursos y condiciones que pueden ser objeto de intervención dentro del propio sistema educativo, sea a nivel institucional, estatal o federal y bajo un enfoque integral o focalizado. Ante este marco de interpretaciones, el

presente estudio-diagnóstico busca identificar aquellos actores, recursos y condiciones dentro de las propias escuelas que se encuentran en mayor medida relacionados con las tasas de abandono, para contemplar estrategias de intervención al interior del sistema educativo que logren disminuir el efecto de la escuela sobre la deserción.

Diagrama I.1 Modelos analíticos de deserción escolar



Fuente: Elaboración propia.

I.1.b Antecedentes de investigación en México³

Aun cuando la investigación educativa en México tiene más de 50 años y se ha consolidado como uno de los referentes dentro de la comunidad académica a partir de la construcción de centros de investigación, departamentos y programas de posgrado especializados, la investigación educativa se ha enfocado principalmente en los niveles de educación básica (primaria y secundaria) y superior (universidad), mientras que los

³ El Sistema Educativo Mexicano (SEM) se imparte en las modalidades de escolarizada y no escolarizada y se encuentra estructurado por tres grandes niveles educativos. Educación Básica integrada por el grado de preescolar (duración de 3 años), primaria (6 años) y secundaria (3 años), la Educación Media Superior (duración entre los 2 a 4 años) y la Educación Superior (con periodos de duración acorde a cada programa). Los estudios de formación y capacitación para el trabajo, así como la educación para adultos no son considerados explícitamente como un nivel educativo, sin embargo, forman parte de la estructura del propio SEM. El cuadro 1 del Anexo I presenta la estructura del sistema y los niveles de carácter obligatorio.

estudios de educación preescolar, media superior, posgrados y educación para adultos es hasta fechas recientes que han comenzado a ser considerados dentro de la agenda principal de investigación. Los estudios en el tema de deserción han corrido con la misma suerte ya que la mayor información que se cuenta proviene de la investigación en el nivel básico y superior.

Los resultados de las investigaciones de deserción en estos dos niveles destacan elementos en común (nivel socioeconómico, nivel de capital cultural de la familia y elementos escolares de ausentismo y reprobación), mientras que otros factores se agudizan dependiendo del nivel educativo que se estudie. En el caso de la deserción en educación primaria la estructura monoparental de la familia, la participación de los padres en la educación de los hijos y las prácticas dentro del aula, son elementos que inciden con mayor fuerza en la deserción, mientras que en el caso de la educación superior, factores como las estrategias de aprendizaje, el desinterés por la carrera seleccionada y la necesidad de participar en el mercado laboral, son elementos que priman en el nivel terciario (Silva, 2011; Romo, 2002; Casillas, *et al.* 2007; Martínez, 2004; ANUIES 2001 y 2005; Muñoz, 1979).

Para el caso de la media superior, los principales trabajos son de corte institucional y estatal, siendo la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS) el único instrumento que arroja información de corte nacional⁴. Algunas de las investigaciones que rescatan el interés por analizar el tema en la media superior son: Navarro, 2001; INEE 2011; Didou y Martínez 2000; Martínez, F. (2004); Figueroa y Nava 2013; Estrada, 2013; Espíndola y León, 2002; López, E. *et al.* 2011.

Entre los estudios realizados a nivel regional que exploran los factores que incentivan el fenómeno de la deserción, rescato el estudio de Valdez, *et al.* (2008) y el de Castro (2011) dado que caracterizan el enfoque con el que se ha analizado el tema de deserción en media superior. El trabajo de Valdez, *et al.* (2008) encuestó a 147 ex-alumnos para

⁴ La Encuesta Nacional de Juventud (ENJ), la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH), la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y la Encuesta de Exclusión, Intolerancia y Violencia son otros instrumentos que han brindado información, sin embargo, no toman como objeto principal de estudio la deserción escolar.

conocer su trayectoria educativa, condición socioeconómica, los motivos por lo que se retiraron del sistema y sus planes a futuro.

Este trabajo reconoce como principales razones por las que desertaron de origen económico y de desempeño escolar, siendo el periodo del primer al tercer trimestre en lapso en que se presentan los mayores niveles de abandono (el 86% de los encuestados comentó haberse retirado es este periodo). Por su parte, Castro (2011) al evaluar los factores que influyen en la deserción de estudiantes de preparatorias en el estado de Yucatán, identifica que los integrantes de familias con bajos recursos económicos y bajo capital cultural, son más proclives a retirarse de la escuela, a su vez, el adeudo de materias y una actitud poco favorable para el estudio también constituyen motivos para tener ese estatus.

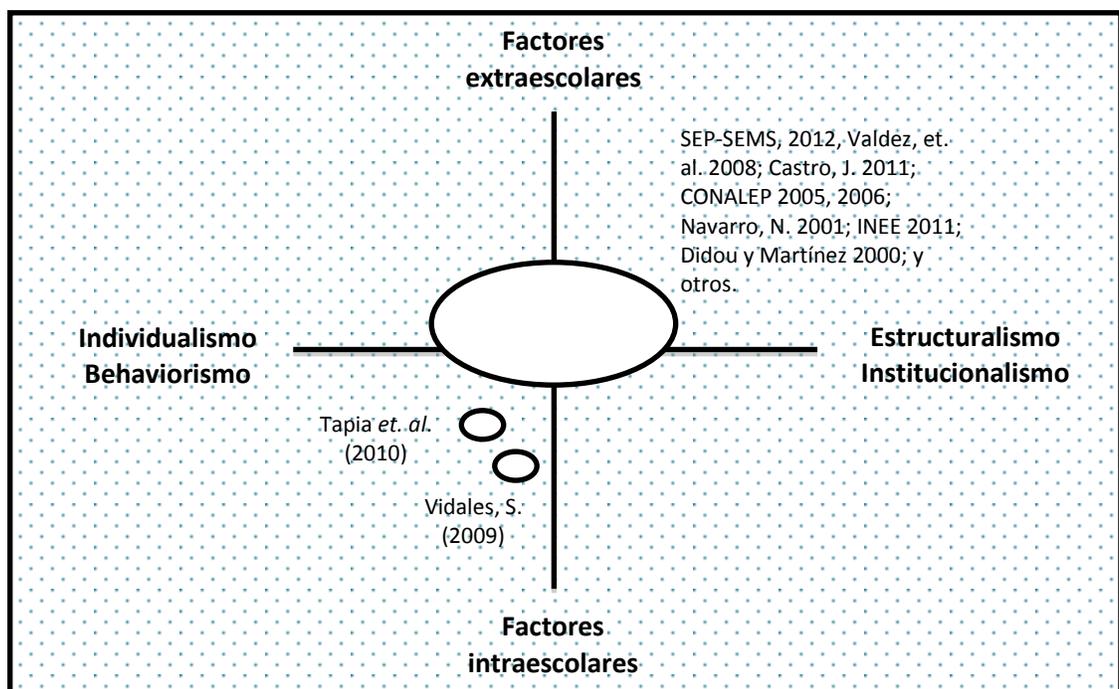
En el caso de los estudios realizados por las propias instituciones, sus resultados no distan de los mencionados anteriormente. Un ejemplo es el reporte del estudio de seguimiento desarrollado por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en el año 2005, donde la reprobación de materias, los factores económicos, los problemas de salud, la necesidad de incorporarse al mercado laboral, el disgusto por los estudios y la formación de una familia, se consideraron como los primeros elementos que incentivan la deserción (CONALEP, 2005).

Por otra parte, el estudio nacional realizado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), desarrolló un enfoque clasificatorio del tema al establecer tres dimensiones de factores que motivaron la partida de los encuestados: factores individuales, escolares y sociales. En la dimensión individual, la maternidad y/o paternidad, el poco gusto por el estudio y un bajo nivel de estudios de los familiares, fueron los elementos que mayor peso tuvieron en el proceso de abandono. En el marco de los factores escolares, el bajo aprovechamiento académico (reprobación, inasistencia y bajo promedio), la poca confianza en directores y profesores y la elección de una escuela que no les interesa, fueron los componentes que más importaron. Por su parte, en la dimensión social, una condición económica inestable, la búsqueda de trabajo, la baja valoración de los estudios en el mercado laboral y el consumo de drogas, alcohol y

tabaco fueron los factores que más se asociaron al momento de su partida (SEP-SEMS, 2012).

Aun y cuando el trabajo de la ENDEMS representa un avance en el enfoque de investigación al hacer una distinción entre tres dimensiones (social, individual y escolar), la mayoría de los estudios sobre el tema han adoptado una postura que la literatura norteamericana denomina “factores de riesgo asociados al individuo” (Lee & Burkman, 2001), en la que se enfatiza en las características y condiciones sociales del individuo sin reparar en la escuela como elemento que influye en la deserción, tal y como se muestra el Diagrama I.2.

Diagrama I.2 Estudios de deserción escolar en Educación Media Superior en México



Fuente: Elaboración propia.

Esta distinción no es menor ya que si se mantiene este enfoque, continuaría sin ser reconocido el papel de los centros escolares como catalizador del abandono temprano de los estudiantes, lo cual limita la comprensión del tema y restringe las posibles vías de solución del mismo.

Ante este contexto, se requiere pasar de los estudios cuasi focalizados en el individuo y tomar a la escuela como un factor que incide en la salida de los educandos, en otros términos, dejar de seguir absolviendo la responsabilidad de la escuela y la idea de “patologizar” la deserción, para pasar a un enfoque que integre y considere al centro escolar y su organización como actor en el tema, no con el afán de desvalorar el amplio conocimiento que se ha desarrollado en los últimos años, sino complementarlo con un enfoque que permita “dejar de seguir manteniendo la creencia institucional de que después de todo, no es culpa de la escuela que algunos de sus alumnos sean de hogares pobres y no tengan mucho talento académico” (Wehlage & Rutter, 1986, citado por González, 2006: 6).

I.1.c Factores escolares en el tema de deserción

En el ámbito internacional el Centro Nacional de Prevención de Deserción (NDPC por sus siglas en inglés) publicó en el año 2007 el informe *Dropout risk factors and exemplary programs* en el que realiza una revisión de la literatura y de estudios desarrollados en los últimos 30 años en Estados Unidos, en él se valoran diferentes tipos de factores asociados al abandono y se clasificaron en tres dominios: individual, familiar y escolar/comunidad (NDPC, 2007).

En la dimensión escolar resultó significativa la relación de la deserción con factores vinculados a la estructura, el ambiente/clima escolar y las políticas educativas, donde características como un alto número de matrícula, presencia de minorías dentro del cuerpo estudiantil y un bajo nivel de recursos físicos y humanos, constituyeron componentes fuertemente asociados a los altos índices de deserción. A la par, si los estudiantes se sienten inseguros, perciben una disciplina rígida, que reciben calificaciones injustas o reportan una falta de relevancia en la curricula, el riesgo a desertar se incrementa. Dentro del reporte, el organismo identifica la presencia de factores transversales que aparecen en los tres dominios y los clasifican en “*push factors*” y “*pull factors*” siendo los primeros “...emanados de elementos relacionados a los centros escolares, como la política educativa, el clima o la estructura de la escuela que

alienan y/o frustran a los estudiantes.” (NDPC, 2007: 20), mientras que los segundos son influenciados por eventos o experiencias fuera de la escuela. El reporte identifica siete dimensiones que integran los denominados “*push factors*”.

La *estructura de la escuela* constituye una de las dimensiones más analizadas por los distintos estudios, los cuales se dividen en dos líneas de investigación: la primera analiza el control administrativo de la escuela, y en particular, si el centro escolar pertenece al sector público o privado, o si es administrado por algún centro religioso. Mientras que la segunda línea analiza el tamaño de la escuela, destacando una relación directa entre el aumento de la matrícula y el incremento de la tasa de deserción en escuelas con más de 1,500 alumnos (Barro & Kolstad, 1987; Lehr *et al*, 2004; Rumberger, 1995; Lee & Burkman 2003).

La dimensión de los *recursos escolares* destaca la valoración que los estudiantes tienen respecto del desempeño docente, en el que a un mayor grado de reconocimiento de profesores con alta calidad, la tasa de deserción disminuye. Así la percepción de la calidad de los profesores representa un patrón que incide en el fenómeno de abandono, siendo esta relación más fuerte en centros escolares con bajos recursos económicos (Rumberger, 1995 y 2001).

Por su parte, las *características del cuerpo estudiantil* representan otra de las dimensiones identificadas, donde factores como el origen socioeconómico de los estudiantes o la presencia de grupos minoritarios dentro de la matrícula general del plantel, están relacionados con mayores tasas de abandono, dado que estas características llegan a incidir de forma negativa en la experiencia escolar de los alumnos, provocando incomodidad, disgusto o desinterés en los estudios. Otro elemento relacionado con el cuerpo estudiantil es su *rendimiento escolar*, en el que se ha identificado que el rendimiento de los estudiantes en colectivo también incide en las posibilidades de que cada estudiante se retire o continúe con su trayectoria educativa (Goldschmidt & Wang, 1999; Kaufman et al., 1992).

El *clima social escolar*⁵ constituye otro de los componentes que inciden en las tasas de abandono, ya que si los alumnos perciben un clima social “negativo” -basado en la presencia de altos niveles de violencia, problemas de seguridad y bajo apoyo por parte del personal docente para resolver dichos problemas- la posibilidad de deserción aumenta. A su vez, si los estudiantes perciben que los profesores asignan calificaciones “injustas” o que favorecen a determinados alumnos, se presenta un menor interés en sus clases, favoreciendo un proceso paulatino de inasistencia, reprobación y abandono (Lehr *et al.*, 2004; Rumberger, 2001, 2005; Kaufman *et al.*, 1992, Arhar & Kromrey, 1993)

Por su parte, la dimensión de *políticas y prácticas académicas* constituye una línea de análisis que vincula el fenómeno de la deserción con estrategias gubernamentales de orden local o nacional, ya sea que promueven la continuidad de los estudios a partir de reformas que vuelvan obligatorio el nivel educativo, se promueva la eficiencia terminal a partir de nuevos esquemas de egreso, o se formulen cursos de verano para regularizar a los estudiantes (Lillard & DeCicca, 2001; Warren *et al.*, 2006). A la par, la ausencia de una currícula que incentive a los alumnos a mantenerse dentro del centro escolar -principalmente provocada por una falta de conexión entre los temas de clase y la realidad laboral- constituye otro de los factores que incide en la deserción (Obasohan & Kortering, 1999; Bridgeland *et al.*, 2006).

Por último, el reporte identifica que las *políticas y prácticas de supervisión y disciplina* también juegan un papel en las tasas de deserción, principalmente en los casos donde se cuenta con alumnos con mal comportamiento los cuales son suspendidos o expulsados, ya que las escuelas -en un marco de rendición de cuentas y reconocimiento como escuelas de calidad- buscan contar con altos índices de rendimiento y bajos porcentajes de indisciplina, lo que motiva la reubicación de los alumnos problemáticos en otros centros escolares o en la decisión de expulsar al estudiante, a lo que Rumberger denomina “descarga de responsabilidad” por parte de las escuelas (Rumberger, 2001).

⁵ Se decidió traducir el concepto como clima social escolar y no como ambiente escolar ya que la literatura en América Latina el concepto de clima social escolar se enfoca exclusivamente en los componentes subjetivos, de percepción y valoración de las relaciones entre los actores escolares, mientras que el concepto de ambiente escolar para referirse tanto a elementos de percepción de las relaciones interpersonales así como la infraestructura de los centros escolares (Arón, A. y Milicic, N. 1999 y Cornejo, R. y Redondo, M.2001).

Es interesante observar que al momento en que se contrastan los factores de nivel escolar entre diferentes grados, el *high school* (equivalente al nivel de media superior) es el único grado en el que todos los componentes educativos resultan significativos, destacando la dimensión de actitudes, valores y comportamientos sociales, la presencia de bajas expectativas educativas por parte de los profesores, una baja integración con la comunidad escolar y la falta de participación en actividades extra-escolares (NDPC, 2007).

Las categorías del reporte del NDPC, se relacionan con los resultados de la extensa revisión que realizaron Russel W. Rumberger y Sun Ah Lim, a más de 1000 investigaciones realizadas para el nivel *high school*, en los Estados Unidos. En el documento *Why students drop out of school: a review of 25 years of research*, los autores identifican cuatro dimensiones de análisis relacionadas con los factores escolares: composición del cuerpo estudiantil, estructura escolar, recursos y prácticas del centro escolar (Rumberger y Lim 2008).

Bajo esta perspectiva, diversos autores en América Latina han dado un giro a las investigaciones centrandose el análisis en los elementos intra-escolares vinculados al abandono, destacando factores como el clima escolar y de aula, las prácticas pedagógicas, las prácticas tutoriales, así como la proporción de estudiantes por profesor y el tamaño de la matrícula (Almuiñas, J., Romero, B. *et al* 2005; Fernández, 2009; Román, 2009; Herrera, 2009; Sepúlveda y Opazo 2009; Gonzalez, 2006; Aristimuño, A. 2009, Espinoza, *et al* 2010).

En el caso de México se puede identificar dos trabajos que han partido de este enfoque. El estudio de Tapia *et al.* titulado *¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato*, pone de manifiesto la falta de una visión comprensiva por parte de la escuela para entenderla como agente de cambio. En este documento se expone la relevancia que tiene para el fenómeno del abandono "...las características de la vida escolar, los procesos de enseñanza y de convivencia al interior de la escuela" (Tapia, *et al.* 2010:222).

Por su parte, el trabajo de Vidales (2009) *El fracaso escolar en la educación media superior. El caso de bachillerato de una universidad mexicana*, identifica la participación activa del docente en el aula y las características de la escuela como elementos vinculados a la deserción. En este artículo se reconoce que las prácticas empleadas por el profesor dentro del salón de clases tienen gran peso en los resultados de la escuela -sea por falta de claridad en la exposición, bajo dominio de los temas a exponer, por la falta de habilidad para llevar la clase o captar la atención de los estudiantes-, mientras que a nivel del plantel, el ambiente escolar y la falta de recursos de infraestructura son los elementos que mayor peso tienen en el fenómeno de deserción.

A partir de sus resultados, el autor identifica ocho componentes claves, como elementos para combatir la deserción motivada por la escuela:

1. Escasa introducción de mejoras didácticas y pedagógicas en los programas de formación docente.
2. La poca utilización de los datos arrojados por los exámenes de ingreso a la preparatoria y por los diagnósticos socioeconómicos, culturales y familiares que se realizan a los estudiantes.
3. La situación de los docentes y su poca profesionalización. La mayoría de ellos están contratados a tiempo parcial, sufren de inestabilidad laboral, movilidad entre planteles y excesiva carga de grupos y alumnos.
4. Escasa articulación entre niveles educativos y poca vinculación de la escuela con agentes externos, como la familia.
5. Poco acercamiento de los estudiantes a las actividades de investigación que motiven su rendimiento académico.
6. Insuficiente orientación vocacional y poca motivación de los jóvenes por los estudios medio superiores.
7. Alta carga de alumnos por grupo.
8. Deficiencias en la formación de los estudiantes en temas como matemáticas, habilidades cuantitativas y verbales, y conocimiento del español (Vidales, 2009).

Tanto el estudio de Tapia *et. al.* como el de Vidales, toman distancia de la perspectiva más explorada en México, ya que analizan los componentes internos de las escuelas y su relación con la deserción, mostrando la relevancia del centro escolar y su composición organizacional como factores que inciden en el tema.

A partir de estas referencias se puede considerar que en el caso mexicano, el centro escolar constituye “uno de los determinantes de la perseverancia escolar” (Janosz,

2000:111) lo que representa una veta de investigación para entender la deserción más allá del individuo y sus acciones, y mirar en la escuela, sus estructuras y procesos, otros componentes para comprender la deserción (Objetivo I).

I.2 Deserción escolar en el nivel de educación media superior en México

I.2.a El subsistema de educación media superior: el contexto del problema

La educación media superior constituye el segundo nivel dentro del Sistema Educativo Mexicano y el último con la categoría de obligatoriedad. La matrícula calculada para este nivel en el ciclo escolar 2011-2012 fue de 4, 333, 589 estudiantes, lo que representó el 12.4% del total del SEM, así como una tasa de cobertura del 69.3% de jóvenes entre 16 y 18 años.

Si observamos la composición del sistema de media superior por control administrativo, se identifican cuatro tipos: Federal, Estatal, Autónomos y Privados, de los que se dividen en ocho categorías por tipo de sostenimiento⁶, constituyen más de 35 tipos de sub-modelos diferentes en educación media superior (ver cuadro 2 del Anexo I). Esta compleja estructura al interior del subsistema ha generado debilidad en los mecanismos de comunicación, asimetría de contenidos y dificultad para alcanzar metas en común, por lo que al nivel de media superior se le ha considerado como una suerte de archipiélago, tanto por su estructura como por su organización.

La formación de este sistema fuertemente desacoplado (Weick, 1976) es herencia de un control inestable dentro de la Secretaría de Educación Pública, así como la ausencia de una coordinación específica, ya que no fue sino hasta el año 2005 cuando se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior, esto fue, 88 años después de haberse constituido la SEP como el órgano directivo del sector educativo en el país.

⁶ Las categorías son: Centralizado del gobierno federal, Desconcentrado del gobierno federal, Descentralizado del gobierno federal, Centralizado del gobierno del estado, Descentralizado del gobierno del estado, Autónoma, Privados subsidiados (Preparatoria Federal/Estatal por Cooperación) y Privado. La diferencia entre los órganos centralizado, descentralizado y desconcentrado, es que los primeros dos, cuentan con personalidad jurídica y control autónomo, mientras que el último, sus facultades se encuentran limitadas al órgano central, ya sea el gobierno federal o el del estado.

A consecuencia de esta falta de dirección, el nivel de media superior ha sido considerado como un “modelo de administración gobierno-maquina” en el que cada dependencia y sector se adjudica el control de sus tareas y personal, debido a la falta de una estructura general que controle y administre (Zorrilla, 2008). Aunado a esta falta de dirección, las políticas en la materia han destacado por su laxitud con orientación política más que educativa y carente de continuidad, teniendo como consecuencia una la falta de identidad y sentido propio.⁷

Ahora bien, esta evolución carente de un órgano que coordine y sistematice los recursos (humanos y materiales) ha generado una asimetría interna en varios frentes. Si valoramos las diferencias por control administrativo -que en términos de política pública y para efectos jurídicos y presupuestarios es esencial- uno de los datos que más se destaca es el amplio control que se ejerce en los estados.

Cuadro I.1 Distribución de alumnos, docentes y escuelas en EMS por control administrativo y tipo de sostenimiento (2011-2012)

| Control administrativo | Tipo de sostenimiento | Alumnos (Absolutos) (%) | Docentes (Absolutos) (%) | Escuelas (Absolutos) (%) | Alumnos promedio por... (docente) (escuela) |
|------------------------|---|-------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Federal | Centralizado del gobierno federal | 788 070 18.2 | 38 688 13.5 | 1 108 7.2 | 20.3 711 |
| | Descentralizado del gobierno federal | 146 724 3.4 | 10 601 3.7 | 109 0.7 | 13.8 1 346 |
| | Desconcentrado del gobierno federal | 60 899 1.4 | 5 244 1.8 | 53 0.3 | 11.61 1 149 |
| Estatal | Centralizado del gobierno del estado | 684 406 15.8 | 41 826 14.6 | 4 019 26.1 | 16.3 170 |
| | Descentralizado del gobierno del estado | 1 264 170 29.2 | 61 167 21.4 | 3 138 20.3 | 20.6 403 |
| Autónomos | Autónomos | 536 839 12.4 | 31 099 10.9 | 853 5.5 | 17.26 629 |
| Privados | Privados (subsidiados) | 94 942 2.2 | 6 352 2.2 | 488 3.2 | 14.9 195 |
| | Privados | 757 539 17.5 | 90 997 31.8 | 5 659 36.7 | 8.3 134 |

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2013

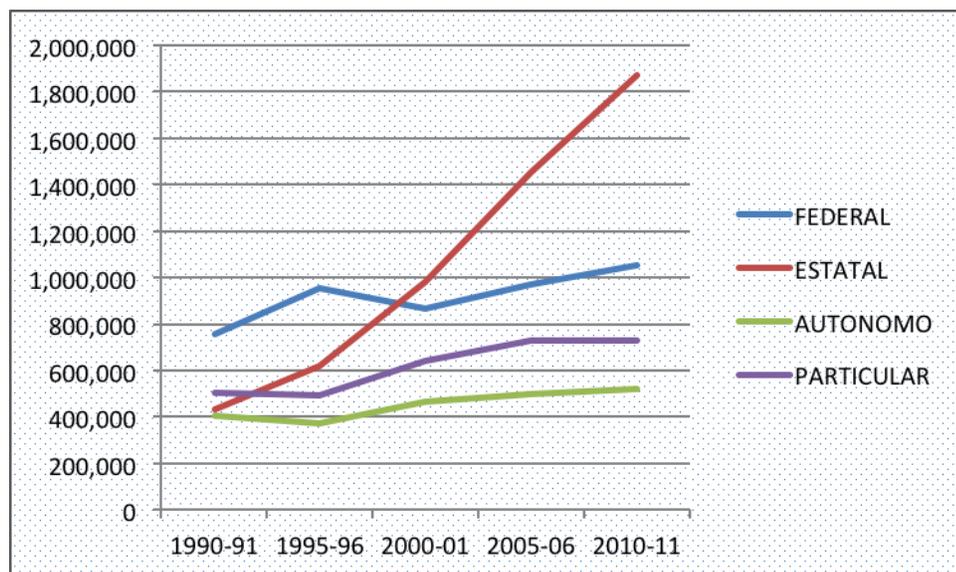
⁷ Algunos de los documentos que reflexionan la evolución de este nivel educativo son: Zorrilla, 2008; Bracho y Miranda, 2012; Székely, 2010; Villa, 2010; Bazán y García, (coords.) 2001; y Castañón y Seco, 2000.

Actualmente a nivel estatal se presenta poco menos de la mitad de los alumnos y planteles del país (45% y 46.4% respectivamente) y una tercera parte de la planta docente (36%), lo que vuelve a este nivel un actor estratégico en materia de gestión, negociación e implementación de políticas.

Esta concentración de matrícula y recursos humanos que presenta el control estatal, es el resultado de un proceso de redistribución, ya que a inicios de la década de los 90, el control federal contaba con el doble de matrícula y docentes, sin embargo, para el ciclo 2010-2011, las proporciones se invirtieron, generando así, la concentración que hoy presenta el control estatal, como se puede observar en la Gráfica I.1

De esta forma la concentración no sólo es tema de distribución de recursos humanos, sino también económicos, ya que el grueso del gasto educativo es administrado por las entidades estatales, dados los esquemas de redistribución de capital (Ramos administrativos 11 y 33) y las facultades exclusivas registradas en la Ley General de Educación en los artículos 12, 13 y 14⁸.

Gráfica I.1. Evolución de la matrícula en EMS por control administrativo



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2014

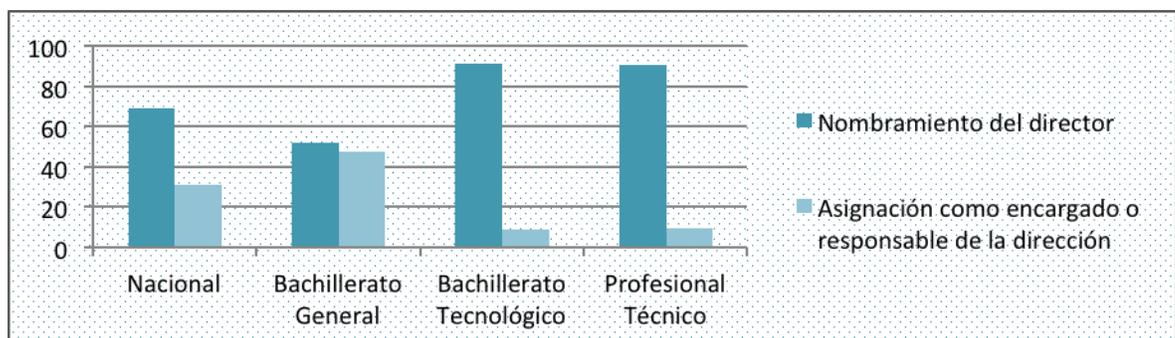
⁸ Según datos de la SEP en el ciclo 2011-12, el gasto público significó 78.3% del financiamiento educativo, de cual el 62.3% provienen de la federación, 16% de los estados y municipios. Mientras que al nivel federal, le corresponde aportar la mayor parte de recursos, es el nivel estatal el que realiza el ejercicio de los mismos, determinando la asignación y control de los gastos, los cuales, según el Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO) llegan a ser empleados bajo un orden político más que educativo, generando dinámicas cuasi-cíclicas por la falta de estructuras, capacidades y facultades para la transparencia y una efectiva rendición de cuentas IMCO (2012b).

Ahora bien, si observamos a partir de los modelos educativos: Bachillerato General (BG), Bachillerato Técnico (BT) y Profesional Tecnológico (PT), algunas de las desigualdades más evidentes se encuentran en el uso y disposición de los espacios escolares, siendo BT y PT, los que mejor aprovechan la infraestructura dado que arriba del 50% de las escuelas atienden más de un solo turno, siendo estos mismos, los que cuentan con escuelas con una mayor matrícula (Ver Gráfica 1 del Anexo I).

Otra diferencia significativa son las condiciones materiales de las escuelas (según la opinión de los directores) ya que el 65.5% de los directores del BG consideran que hay necesidades altas por atenderse, mientras que esta opinión sólo la comparten el 47.1% de los directores del BT y el 29.3% de los del PT, ambos datos considerados como elementos centrales para el desarrollo de una educación pertinente, eficiente y de calidad (Murillo, 2003).

En el caso de las condiciones laborales de los directivos destaca que sólo la mitad de los directores del BG cuentan con el nombramiento del cargo, mientras que en BT y el PT arriba del 90%, sin embargo, son los directores del BG los que realizan con mayor presencia actividades frente a grupo (59.8%), mientras que sólo uno de cada diez directores del BT y PT realizan esta actividad, lo que repercute en la sensibilidad, compromiso y manejo del personal para la operación del centro escolar (Gray, 1990).

Gráfica I.2 Tipo de nombramiento de los directores según modelo educativo (2011-2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2013

En el caso de los profesores una de las desigualdades que destaca es la situación laboral, ya que en el BT se presenta la mayor planta docente con base (85.4%), seguido del BG (74.8%), mientras que el PT sólo el 39.9% cuenta con este tipo de contratación, aún más importante, es que el 45.7% de los docentes del PT se encuentra trabajando bajo un esquema de honorarios, situación opuesta se presenta en el BG y el BT (6.2% y 1.5% respectivamente). Esta condición repercute en la estabilidad laboral y en el sentido de pertenencia del propio profesor hacia la escuela, dada la necesidad de contar con uno o más trabajos extra.

Cuadro I.2 Proporción de profesores por tipo de contratación y modelo educativo (2009-2010)

| Contratación | Nacional | Bachillerato General | Bachillerato Tecnológico | Profesional Técnico |
|---------------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Honorarios | 22.2 | 6.2 | 1.5 | 45.7 |
| Interino | 5.8 | 9.1 | 5.6 | 1.8 |
| Temporal | 11.7 | 9.1 | 7.8 | 12.1 |
| Base | 59.4 | 74.8 | 85.1 | 39.9 |

Fuente: INEE, 2011

Estos datos permiten visualizar la asimetría de recursos humanos y materiales entre los tipos de sostenimiento y modelos, lo que no sólo destaca la imagen de un archipiélago “a secas”, sino que éste, se encuentra estratificado a su interior. Ante este escenario, las autoridades educativas han propuesto la formación de un Sistema Nacional de Bachillerato para buscar cerrar las brechas, incrementar la comunicación y coordinación entre las escuelas y los subsistemas.

El *Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* (SNB) constituye la principal estrategia del gobierno federal para establecer una sistematicidad en el nivel⁹, el cual surge de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) del año 2008, en la que se propuso generar espacios “que permitan dar pertinencia y relevancia a estos estudios (refiriéndose a los de media superior), así como lograr el libre tránsito

⁹ Otras estrategias orientadas a fortalecer la coordinación en el sistema son: Espacio Común de la EMS (ECEMS) y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, Capítulo Educación Media Superior (CONAEDU/EMS).

de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de EMS” (DOF, 2008:1).

Para alcanzar los objetivos de sistematización y coordinación, el SNB planteó un proceso de certificación de los planteles que permita disminuir las diferencias a partir de tres pilares:

- i) Incorporación al Marco Curricular Común (MCC). Esto se refiere a una reorientación del modelo de enseñanza, pasando de un modelo enciclopedista basado en el esfuerzo de memorización, a uno que concentre en el aprendizaje, formación de conocimiento autónomo y desarrollo de capacidades, competencias y habilidades.
- ii) Definición de modalidades de operación, donde se considere el establecimiento de cinco diferentes modalidades para ofrecer los servicios educativos, y
- iii) Desarrollo de mecanismo de gestión. Construcción de procesos operativos orientados a instrumentar una educación basada en competencias, en la que se incluye la modificación de los mecanismos de enseñanza a partir de una formación docente, gestión directiva, infraestructura y equipamiento adecuado, mecanismos de control y gestión escolar, evaluación y vinculación con el mercado laboral. (Consultar Diagrama 1 del Anexo 1)

Mientras que los primeros dos pilares buscan formar una oferta educativa análoga entre escuelas, el tercero se concentra en las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa, donde los profesores y directores adquieren un papel de primer orden al ser considerados los actores capitales de la práctica educativa.¹⁰

¹⁰ El proceso de certificación comienza con la postulación de cada plantel por parte del director en el que se asume una serie de compromisos, los cuales al ir acreditando, el plantel avanza del nivel IV hasta el I, en el que se le otorga la certificación. Para que los planteles procedan a su ingreso al SNB, deberán acreditar el cumplimiento o asumir el compromiso, según sea el caso, de los siguientes puntos: **I.** La adopción del marco curricular común, y consecuentemente, la instauración de mecanismos para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y el logro de las competencias genéricas y disciplinares básicas, así como la inclusión de las competencias disciplinares extendidas y profesionales que correspondan en sus planes de estudio; **II.** La existencia de una planta docente suficiente y con las competencias que se determinan en el instrumento a que se refiere el artículo 3, fracción IV de este Acuerdo; **III.** Las instalaciones que satisfagan las condiciones de higiene, de seguridad y pedagógicas adecuadas

Uno de los elementos que caracteriza el SNB es su lento progreso ya que 6 años de haberse creado, sólo 1040 escuelas se han inscrito en el programa, lo cual correspondiente al 6.74% del total de los planteles en el país, de éstos, 13 tienen un régimen privado y los restantes son de orden público. Del total de los centros escolares inscritos, sólo 4 se encuentran con la categoría I, 75 en el nivel II, 835 en el escalón III y los 128 sobrantes se ubican en el último peldaño (Consultado el día 30/06/2014).

Estos resultados -a mi juicio- son reflejo de tres puntos vinculados al diseño del programa que desincentivan la participación de las escuelas: i) la responsabilidad de la escuela por asumir los costos de certificación de los cursos PROFORDIR y PROFORDEMS¹¹, ii) el requisito de contar con determinado perfil laboral del cuerpo docente para formar parte del programa y iii) la falta de mecanismos que incentiven la gestión activa del director como gestor del programa.

El diseño del SNB considera que cada plantel es responsable de la inscripción del personal docente y directivo en los programas PROFORDEMS y PROFORDIR, lo que deviene en la obligación de las escuelas para cubrir el gasto de los cursos (costo de 10 mil pesos por persona) en los casos donde los interesados no logren obtener una “beca” expedida por la SEMS, restando las posibilidades de docentes y directores para participar en los cursos de certificación. Ahora bien, para ser candidato a los cursos de PROFORDEMS, los profesores deben de contar con plaza base o de itinerario ilimitado de por lo menos 15 horas/semana/mes, lo que ha dejado a buena parte de los profesores fuera, ya que si se observa el perfil laboral de los docentes, arriba del 50% de ellos se encuentran contratados por horas y no cumplen con las especificaciones de ingreso al programa (INEE, 2013).

para los servicios que se ofrezcan; **IV.** Los requisitos aplicables en función de la modalidad educativa en la que se imparta el servicio; **V.** La generación de espacios de orientación y tutoría para la atención de las necesidades de los alumnos; **VI.** La participación en los procesos de evaluación que determine la Secretaría; **VII.** La operación de la gestión escolar con base en el establecimiento de metas, objetivos, priorización, transparencia y planes de mejora continua del Sistema Nacional de Bachillerato; **VIII.** La adopción del sistema de control escolar del Sistema Nacional de Bachillerato; **IX.** El facilitar el tránsito de alumnos de tal manera que sólo esté condicionado a la disponibilidad de espacios en los planteles, y **X.** La expedición de una certificación complementaria a la conclusión de los estudios en el Sistema Nacional de Bachillerato. (DOF, 2008)

¹¹ Programa de Formación de Directores (PROFORDIR) y Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Por otra parte, para que un plantel se incorpore al SNB, el director es quien debe de hacer la inscripción y comenzar a realizar las gestiones necesarias para que su escuela y los integrantes (director y cuerpo docente) obtengan las credenciales y se inicie el proceso de certificación, sin embargo, existe una carencia de componentes que incentiven al director para que éste comience con el proceso de inscripción y gestión, ya que sólo atribuye obligaciones al director y no así, mecanismos que motiven al funcionario. En términos de evaluación de política, esta falla en el diseño se debe a que el director es considerado sólo como un ejecutor y no como un socio directo, es decir, un aliado al que se debe de conocer sus necesidades, implicaciones de su participación y su nivel de compromiso en la política pública.

En términos generales el SNB representa la apuesta principal del gobierno federal para cerrar la brecha de asimetría entre los planteles de la media superior a partir de una estrategia de isomorfismo institucional, es decir, un programa que busca formar compatibilidad entre unidades (planteles) que enfrentan tareas similares (Powell y Dimaggio, 1991). En este sentido el programa apunta a flexibilizar la parte formal de la organización, en decir, generar puentes en los planes de estudio, esquemas de diseño de escuelas, profesionalización en la gestión docente y directiva, sin embargo, aún carece de un perfil que busque flexibilizar el lado informal de la organización, en el que se contemplen mecanismos orientados a sensibilizar las relaciones cotidianas de los profesores, administrativos y directivos con los alumnos y en la adaptación y comprensión de la(s) cultura(s) juvenil(es) dentro de la cultural educativa. En otras palabras, entender que la escuela y el personal a su interior son coparticipes de la experiencia escolar de los jóvenes en el colegio.

Cabe mencionar que esta no es la primera ocasión que se plantea la formación de estructuras que buscan fortalecer la coordinación al interior del sub-sistema¹², sin embargo, el SNB se desarrolla en un contexto particular, dada la relevancia que ha

¹² En el año de 1991 se realizó la primera Reunión de Educación Media Superior, en la que se creó la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (Conppems), la cual se transformó en la Comisión Nacional de Educación Media Superior (Conaems), sin embargo, dada la falta de continuidad y de apoyos, el proyecto no logró concretar los objetivos propuestos de comunicación y coordinación al interior de la SEMS (Villa, 2010).

adquirido la media superior en la agenda institucional del gobierno, manifestada en la asignación de un mayor presupuesto a partir del año 2008 y en el cambio constitucional del año 2012, donde la media superior adquirió el carácter de obligatoriedad¹³.

Cuadro I.3 Tasa de crecimiento del gasto público en educación según nivel educativo en el periodo 2006 a 2011

| | 2006 a 07 | 2007 a 08 | 2008 a 09 | 2009 a 10 | 2010 a 11 |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Educación Básica | 5.18 | 5.46 | 9.76 | 18.61 | 6.30 |
| Educación Media Superior | -6.26 | 9.72 | 13.66 | 28.76 | 14.93 |
| Educación Superior | 17.84 | 14.79 | 23.08 | 16.82 | -1.62 |
| Otros Servicios | 5.69 | -0.69 | 26.13 | 18.73 | -1.87 |
| Gasto Total | 5.49 | 6.91 | 13.83 | 19.53 | 5.28 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Indicadores SEP, 2012

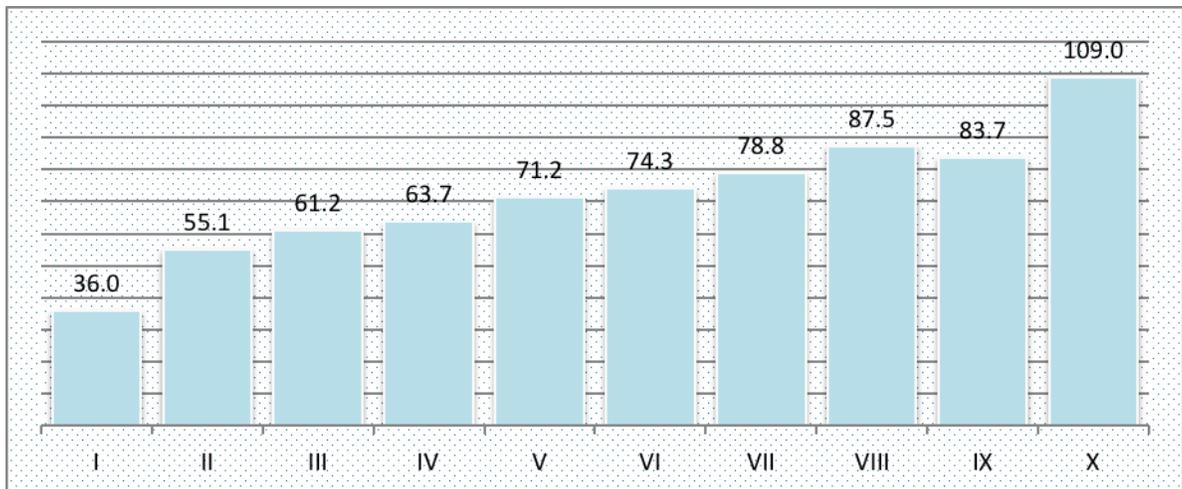
La condición de obligatoriedad supone al Estado como garante para el ingreso de todos los jóvenes en condición de cursarla, asegurar su permanencia y el máximo logro de aprendizaje, por lo que más allá del trabajo de asignar una partida presupuestaria mayor para invertir en recursos de infraestructura -y cumplir con el objetivo de contar con espacios para atender a la totalidad de población en edad de estudiar-, la implicación de volver obligatorio el nivel conlleva la tarea de identificar a los jóvenes que en el inmediato y corto plazo pasaran a formar parte de la matrícula, no sólo en términos cuantitativos, sino cualitativos, ya que con el aumento de la matrícula, la diversidad del cuerpo estudiantil también incrementará, por lo que el sub-sistema requiere desarrollar estrategias de absorción y contención de estudiantes, así como acciones que permitan vincular e integrar estas otras realidades en la cultura y metas escolares.

Si se analiza el número de jóvenes entre 15 a 17 años con educación secundaria completa, se observa que el 76% se encuentra en las escuelas de media superior, lo que deja a 1.2 millones de jóvenes en condiciones de estudiar el bachillerato pero que no asisten a la escuela, siendo esta la población que debe ser atendida en el inmediato. A la par, si se observa la composición de la matrícula actual, se identifica que la segunda

¹³ Estos cambios se deben en gran parte a la oportunidad de desarrollo que representa el bono demográfico de jóvenes que actualmente se presenta en el país.

población objetivo -esto es, la que se deberá atender a mediano plazo- la constituyen los jóvenes de los estratos en condiciones adversas, ya que actualmente la probabilidad de acceso de un joven que se encuentra en el décimo decil, es tres veces mayor a la de una persona en el primer decil como se observa en la Grafica I.3.

Gráfica I.3 Distribución de matrícula en EMS según decil de ingreso (2010)



Fuente: Estimaciones de la SEP a partir de Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010 (ENIGH 2010)

Ante este contexto, las estrategias para ampliar los espacios escolares, requieren acciones orientadas a disminuir las desigualdades educativas entre jóvenes así como apoyos que faciliten la asistencia, permanencia y aprendizaje de estas otras trayectorias que estarán por incorporarse en los próximos años, ya que de no hacerlo, se estaría reproduciendo la desigualdad social que en principio se busca reducir (INEE, 2013).

I.2.b Deserción escolar: las dimensiones del problema

En los últimos 20 años los indicadores nacionales en Educación Media Superior han reportado una evolución positiva. En ciclo escolar 1995-1996 se contaba con una matrícula arriba de 2 millones de estudiantes, mientras que para el ciclo escolar 2011-2012 la matrícula se duplicó alcanzando los 4.5 millones de alumnos.

A la par del ensanchamiento del subsistema, la tasa de absorción de los que egresaron de educación básica pasó de 75.4% en el año de 1995 a más del 96% en el ciclo. A su

vez, la tasa de cobertura de jóvenes entre 16 y 18 años pasó de 69.3% a 70.2%, mientras que en términos de eficiencia terminal, se elevó de 55.2% a 63.3% (SEP, 2012).

Cuadro I.4 Evolución de los indicadores educativos en EMS periodo 1995-1996 a 2011-2012

| Indicador Educativo | 1995-96 | | | 2000-01 | | | 2005-06 | | | 2011-12 | | |
|--------------------------|---------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|
| | Total | H | M |
| Absorción | 89.6 | n.d | n.d | 99.3 | 96.6 | 90.1 | 95.3 | 98.7 | 92.2 | 96.7 | 100 | 93.5 |
| Cobertura (16 a 18 años) | 40.5 | 40.6 | 40.4 | 48.4 | 47.8 | 49 | 58.6 | 56.6 | 60.6 | 69.3 | 65.3 | 68.1 |
| Deserción | 18.5 | 21.1 | 15.9 | 17.5 | 20.8 | 14.3 | 16.5 | 19 | 14 | 14.9 | 16.8 | 12.2 |
| Reprobación | 42.3 | 43.7 | 40.9 | 37.4 | 42.4 | 32.7 | 34.7 | 39.8 | 30 | 33.2 | 38.5 | 28.3 |
| Eficiencia Terminal | 55.5 | 50.6 | 60.9 | 57 | 51.7 | 62.7 | 58.3 | 53.1 | 63.5 | 63.3 | 58.8 | 67.8 |

Fuente: SEP, 2012

El nivel de media superior aún con la evolución positiva que ha tenido, cuenta con la mayor tasa de deserción dentro de los niveles que actualmente son obligatorios, siendo los hombres los que en mayor medida se desprenden del sistema. (Ver Cuadro 3 del Anexo I)

Para el ciclo escolar 2011-2012 se registró una tasa de deserción de 14.9%, lo que corresponde a 625 142 jóvenes, de los cuales el 54.9% fueron hombres y el 45.1% restantes mujeres, a su vez, se observa que es en el periodo del primer año cuando el mayor número de jóvenes se retira, ya que del total de los desertores, el 60.8% abandonó en este periodo.

La deserción se manifiesta de formas diferentes en cada región del país, siendo ésta un reflejo de la confluencia de condiciones económicas, culturales y sociales. En este sentido, la deserción tiene un componente contra intuitivo ya que no es en las zonas rurales donde se presenta el mayor grado de deserción, sino las zonas urbanas, dado que en éstas se presenta un abandono de 15.2% mientras que en las rurales 11.9%. Esta situación puede ser entendida desde distintas ópticas. Una de ellas apunta a las crecientes condiciones de rezago y marginalidad que presentan las zonas urbanas y semi-urbanas, las cuales motivan la salida temprana por la necesidad de incorporarse al mercado laboral.

La segunda considera el hecho de que en las zonas urbanas se presentan mayores índices de escolaridad, por lo que disminuye el valor del certificado de media superior disminuya en el mercado laboral, mientras que en las zonas rurales el mismo documento adquiere mayor valor, siendo esto un incentivo para permanecer en las zonas rurales. Una tercera hipótesis considera que en las zonas rurales las mayores tasas de deserción se dan en niveles previos al medio superior y que los jóvenes que logran ingresar a este nivel cuentan con mayores oportunidades para completar sus estudios en este nivel.

El fenómeno del abandono escolar en las entidades es otro reflejo de la heterogeneidad que se presenta en la realidad mexicana. En los estados de Nuevo León (23.5%), Distrito Federal (18.5%), Chihuahua (17.5%), Morelos (17.5%), Guanajuato (17.4%) y Coahuila (17.3%) se presentan las mayores tasas de deserción, mientras que Puebla (10%), Chiapas (10.3%), Tabasco (11.9%), Veracruz (12%), San Luis Potosí (12.6%), Guerrero (12.8%) y Tamaulipas (12.9%) son las entidades con menor presencia del fenómeno (ver cuadro 4 del Anexo I).

Al observar los indicadores de deserción a partir de las características del modelo educativo, se identifica que es en el Bachillerato General donde se presenta la menor tasa de abandono con 13.4%, seguido por el Tecnológico (15.7%) y el Profesional Técnico (22.7%). Si se observan estos números por tipo de subsistema, los índices son muy similares, siendo el Estatal el más bajo con 13.9% y el Federal el de mayor peso con 16.4%. Estas cifras evidencian las tendencias y las áreas de intervención prioritarias, siendo el modelo Profesional Técnico el de mayor atención ya que presenta la mayor tasa de abandono, y en particular el caso de los planteles que pertenecen a un subsistema autónomo ya que muestran un nivel de deserción arriba del 40%.

Cuadro I.5 Tasa de deserción por subsistema y modelo educativo (2010-2011)

| Subsistema | Bachillerato General | Bachillerato Tecnológico | Profesional Técnico | Total |
|------------|----------------------|--------------------------|---------------------|-------|
| Estatal | 12.4 | 15.8 | 19.3 | 13.9 |
| Autónomo | 13.5 | 9.7 | 42.4 | 14.4 |
| Privado | 14.0 | 20.2 | 27.0 | 15.7 |
| Federal | 19.8 | 15.3 | 26.2 | 16.4 |
| Total | 13.4 | 15.7 | 22.7 | 14.9 |

Fuente: SEMS-SEP, 2012

Este nivel de abandono -que en el ciclo 2011-2012 representó la salida de 3 125 jóvenes por día- refleja la magnitud del problema afectando las oportunidades de crecimiento, desarrollo y equidad de los individuos, y en consecuencia generando repercusiones en la esfera social, económica y democrática en el país, por lo que el tema de deserción no sólo se puede ver como un tema de investigación, sino como un problema de política pública.

I.2.c Entender el fenómeno como problema de política pública

Las políticas públicas pueden definirse como “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios.” (Tamayo, 1997; citado por Bracho, 2003), de esta forma, toda política y/o programa parte de una fase común; reconocer el fenómeno como un que requiere la intervención del gobierno. El presente estudio-diagnóstico reconoce el tema de deserción como problema público a partir de dos enfoques: como problema social y como problema gubernamental.

Enfoque social: En las últimas décadas se ha promovido como objetivo último de las políticas públicas -en contextos principalmente democráticos- la noción de bien-estar¹⁴, sean en acciones del gobierno en aras de igualar las condiciones laborales, fomentar el uso de productos eléctricos de bajo consumo de energía, implementar programas que restringen la circulación diaria de automóviles o generar programas de transferencia monetaria condicionada, el propósito final es tener un impacto positivo en la calidad de vida de los gobernados con el mínimo de implicaciones negativas. En este sentido las políticas públicas buscan generar a partir de restricciones, concesiones o formación de organizaciones un cambio institucional en la sociedad.

¹⁴ Entendido en términos de Amartya Sen en el que el individuo tiene la capacidad de realizar todas aquellas funciones que piensa que tiene valor para él, y como consecuencia un bienestar. En otras palabras, libertad para realizarse como sujeto social (Sen, 1992 y 2000).

Más allá de la propuesta de mejorar las condiciones económicas de los habitantes, lo que se busca es cerrar las brechas de desigualdad en ámbitos como la educación, vivienda, salud, empleo y medio ambiente, y para ello componentes como equidad, igualdad de oportunidades e inclusión son base de los discursos políticos así como el núcleo teórico de las estrategias realizadas por los gobiernos. El sector educativo no es ajeno a esta realidad, más aun al formar parte de los mecanismos esenciales para mejorar la calidad de vida de la población, esto, debido al papel que tiene la educación para la formación humana y ciudadana de los individuos. En el caso de los jóvenes, su enseñanza se vincula en mayor medida a elementos de formación de competencias laborales y conocimientos prácticos, los cuales tienen como objetivo promover su progreso individual y social, oportunidad que se ve mermada en los casos donde los estudiantes se retiran de manera anticipada del sistema educativo.

Es entonces que la deserción pone en jaque el futuro del individuo y de la comunidad, ya que este fenómeno tiene repercusiones más allá del quiebre de mecanismos establecidos para la transmisión -y formación- de conocimiento, dado que sus efectos interactúan en la dinámica social en ámbitos económicos, políticos y sociales. A nivel individual estudios nacionales e internacionales¹⁵ reconocen que las posibilidades de encontrar un empleo estable y digno disminuyen en aquellos casos donde se deserta, lo que genera como consecuencia tasas de retorno más bajas, una mayor participación en el mercado informal -en el que se pierden prestaciones laborales como el servicio de salud y vivienda- e incrementa la participación en actividades ilegales, lo que en conjunto disminuye la expectativa de vida de los individuos.

Por su parte, el impacto en la dimensión social se observa en distintas arenas, sea en la esfera económica, en la que disminuye la fuerza laboral capacitada y aumenta el mercado informal, en la de seguridad, donde se incrementa la participación en actividades delictivas (especialmente las vinculadas al narcotráfico), o en la esfera política, donde la ciudadanía muestra menor participación e interés en los procesos democráticos, perpetuando así las condiciones de exclusión y pobreza que caracterizan a buena parte de los países de América Latina.

¹⁵ IMCO, 2012a; OCDE, 2010; INEE, 2012.

En el caso de México, estimaciones realizadas por el Banco de México reflejan el beneficio económico de permanecer en el sistema educativo, ya que a mayor nivel de escolaridad se presenta un mayor nivel de ingreso. Tomando como base los resultados del estudio *Los rendimientos de la educación en México*, una persona con escolaridad básica tiende a promediar un ingreso entre 2 y 3 salarios por hora de trabajo, mientras que aquella que cursa el nivel medio superior su promedio es de entre 4.5 y 5 salarios (Morales-Ramos, 2011). Estos resultados concuerdan con los hallazgos realizados por el Instituto Mexicano para la Competitividad, que en su *Índice de Competitividad 2011* encuentra que el terminar el ciclo de media superior hace que el salario de un trabajador en promedio esté 34% por encima de quién sólo terminó la secundaria (IMCO, 2012a).

De esta forma las implicaciones de orden individual y social derivadas de la partida anticipada de los jóvenes constituyen el argumento para considerar al fenómeno de deserción escolar como un problema social y por consiguiente un problema de política pública.

Enfoque gubernamental: Ante las implicaciones de orden individual y social generadas por la retirada previa de los jóvenes de la educación media, se vuelve necesario analizar las estrategias de intervención del gobierno para saber: cómo el Estado ha respondido ante este problema, a partir de qué componentes y si éstos contemplan los diversos factores que la literatura en torno al tema de deserción considera, en particular, aquellos que vinculan las características de las escuelas con el fenómeno del abandono.

En política pública los tomadores de decisiones requieren contar con información que permita analizar y en la mejor de las intenciones comprender el problema, para con ello, establecer líneas de intervención viables dentro de los parámetros de acción, dado que “la formación de política tiene lugar en el contexto de los límites económicos, sociales, geográficos, históricos y culturales” (Parsons, 2007: 236). Dentro de este escenario, la formulación de políticas públicas requiere de un diagnóstico del problema que responda a qué sucede, por qué sucede y cómo se poder resolver.

En el tema de deserción estos diagnósticos al igual que los estudios sobre el tema, se han realizado fundamentalmente bajo un enfoque multifactorial, tomando al individuo como unidad de análisis, destacado factores económicos, familiares y de desempeño escolar como las principales causas del problema¹⁶. Bajo este enfoque, las autoridades educativas han implementado una serie de programas que se pueden definir en dos momentos. El primero consistió fundamentalmente en programas de transferencia monetaria, mientras que el segundo, ha continuado con la perspectiva económica y le ha incorporado una dimensión académica y psicológica.

La primera etapa de las políticas de deserción surgió en el año 2007, al crearse el *Programa Nacional de Becas para la Retención de los Estudiantes de Educación Media Superior (no beneficiarios de otros programas)* el cual sólo duro un año ya que se fusionó con otros dos programas -*Programa Nacional de Becas de Apoyo a Estudiantes de EMS* y el *Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica*- formando así el *Programa Becas de Educación Media Superior (PROBEMS)*. Este programa se dividió en tres modalidades: de apoyo, de retención y de excelencia académica teniendo como objetivo general: “Contribuir a la permanencia y el egreso de la población estudiantil, mediante el otorgamiento de becas a estudiantes de educación media superior, con el fin de coadyuvar a ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales” (DOF, 2008: 8)¹⁷.

Entre los años de 2007 y 2010 el programa de becas representó la única estrategia de intervención específica a nivel nacional en el tema de deserción. En este periodo, las evaluaciones realizadas al programa indicaban que “Las unidades responsables de operar el programa no guardan coordinación entre sí, llevando a la duplicidad de

¹⁶ La génesis de una política pública comienza con el reconocimiento de un problema y es su propia definición la que marca el espíritu de la política, en palabras de Jones, J.A. “quien sea el primero en identificar un problema social será también el primero en delinear los términos de la discusión” (Jones, 1971: 561), y por consiguiente, la forma en cómo la política pública buscará aproximarse al tema. De esta forma el uso de conceptos, palabras, términos o enfoques empleados para describir o analizar un problema, constituyen parte crucial del proceso que orientan la formulación de las políticas públicas.

¹⁷ El programa tuvo como población objetivo a estudiantes inscritos en instituciones públicas de EMS que reportaran pertenecer a familias cuyo ingreso mensual por persona es menor a la línea de pobreza patrimonial establecida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y que no estaban recibiendo alguna beca educativa de otro programa gubernamental. Los montos que se otorgaban en este programa estaban en función del grado educativo que cursaban, su promedio y género. Aunque el PROBEMS no era el único programa de becas en media superior, éste era el único que tenía como objetivo la disminuir la deserción.

poblaciones objetivo y una falta de sinergia cuya relación de costo beneficio no es clara.” (Landro, 2012: 55). A pesar de ser una estrategia que anualmente incrementaba el padrón de beneficiarios, el programa no representaba una respuesta acorde a la complejidad de fenómeno por lo que se desarrolló una segunda etapa de políticas que acompañaran al programa de becas.

El programa *Síguete, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes de la Educación Media Superior* consistió en el inicio de la segunda etapa de políticas en materia de deserción. Aun cuando el programa sólo se implementó como prueba piloto, sentó las bases de las políticas de intervención actuales al enlazar acciones de tutoría, orientación vocacional y asignación de becas a partir de la detección temprana de posibles casos de deserción al desarrollar el Sistema de Alerta Temprana¹⁸. El programa *Yo no abandono. Movimiento contra el abandono escolar* establecido en la segunda mitad del año 2013, retoma los componentes innovadores del programa *Síguete*, estableciendo tres áreas de trabajo: académica, psicosocial y socioeconómica¹⁹.

La dimensión académica da continuidad al sistema de alerta temprana y al sistema tutorías, a la par, propone incorporar estrategias de inducción a estudiantes de nuevo ingreso, acciones de nivelación académica y establecer un sistema de seguimiento de alumnos que transitan entre planteles. La dimensión psicosocial retoma el programa de orientación vocacional y plantea establecer estrategias de trabajo con los padres de familia a partir de reuniones programadas que permitan establecer medios de contacto y así establecer esfuerzos comunes entre la familia y la escuela. Mientras que la dimensión socioeconómica, continúa con el apoyo de transferencias monetarias a partir de dos programas: Becas contra el abandono escolar y PROBEMS.

¹⁸ El programa tenía como objetivo enlazar cinco áreas de intervención: el Sistema Nacional de Tutorías (SiNaTa), Orientación vocacional, Construye-t, Programas de becas y Fomento a la lectura. Estas áreas buscaban coadyuvar en la formación integral de los jóvenes respondiendo a sus necesidades bajo la condición de estudiantes.

¹⁹ El título de este programa es un reflejo tácito de la perspectiva con la que se analiza el tema de deserción, ya que al definir el programa como *Yo no abandono, Movimiento contra el abandono escolar* reitera la imagen del estudiante como “portador del fracaso escolar”, restando valor al papel de la escuela como posible factor que influye en la trayectoria educativa de los estudiantes.

De esta forma la política en materia de deserción -en sus dos etapas- se ha desarrollado a partir del enfoque que toma como unidad de intervención al individuo, en la que se establecen becas, asesorías y tutorías, destacando el papel de la escuela como medio para resolver el fenómeno de deserción, sin embargo, no se ha considerado el papel de la propia institución escolar como causante directo o indirecto de la partida de los estudiantes. Esta distinción no es menor, ya que ello ha limitado la comprensión del fenómeno y el debate de nuevas líneas de acción, generándose un déficit en las estrategias en materia de deserción, constituyendo así un problema de gobierno y por consiguiente un problema de política pública.

Ahora bien, el tema de deserción no sólo implica los costos individuales y sociales, así como la limitación de las estrategias de intervención, sino también, consiste en un tema normativo. Al ser el nivel de media superior de carácter de obligatorio, los temas de acceso, permanencia y egreso, pasan a ser considerados como derechos, por lo que es responsabilidad del estado brindar las condiciones necesarias para que se cumplan. De esta forma la deserción escolar pasa a ser un problema de gobierno y de política desde la vía jurídica.

Ante este escenario, el interés del estudio-diagnóstico es volver la mirada a las escuelas y los factores escolares -más no educativos (Fredericks et al, 2004)- vinculados con la deserción. Con esta propuesta se busca identificar los componentes que se encuentran en mayor medida asociados al fenómeno escolar y en su caso, formular alternativas de intervención que desde el propio sistema educativo se puedan implementar al interior. Para conseguir este objetivo se ha partido de una mirada organizacional para analizar el tema de deserción en los planteles de educación media superior.

Capítulo II

Organización escolar. Porque al final del día la escuela sí hace una diferencia

La publicación del Reporte Coleman de 1966, constituyó el punto de inflexión en el análisis de investigación educativa, ya que las conclusiones de este trabajo indican básicamente que una vez controladas las características socioeconómicas y culturales de los educandos, las escuelas tienen un “efecto marginal” sobre el rendimiento escolar de los alumnos. En otros términos, que el aprendizaje y desempeño escolar están en función de las características de los alumnos (insumos) y que la escuela tiene un efecto mínimo en los resultados, lo que dio paso a fuertes críticas de orden teórico y metodológico, desarrollando una nueva corriente de investigación ocupada en demostrar que las escuelas y sus componentes internos tienen efectos significativos en el desempeño escolar de los estudiantes.

Bajo esta propuesta la escuela pasó de ser un objeto neutral e inanimado, “una caja negra”, a ser considerada como el espacio en el que componentes formales e informales de su organización intervienen tanto en el aprendizaje, trayectoria, experiencia, percepción y vida escolar de los actores, concluyendo que la escuela “sí hace una diferencia”.

Ante este panorama, el enfoque de organización escolar se ha constituido como referente conceptual y analítico para entender cómo es que las escuelas, su estructura y procesos al interior inciden en los resultados educativos.

II.1 La escuela como organización

Actualmente las organizaciones se han diversificado al grado que se encuentra en la mayoría de las tareas que demanda la sociedad contemporánea. Ya sea como ambiente en el que desarrollamos nuestras actividades o como un actor que genera acciones, resultados y consecuencias, las organizaciones se han convertido en el cotidiano de la vida moderna, al punto en que podemos entender a la sociedad actual como una sociedad organizacional. Esta situación ha formado un particular interés por su análisis y estudio, desarrollando un campo de investigación propio²⁰.

El campo de la teoría organizacional es amplio y diverso -denotando la complejidad del propio objetivo de estudio- por lo que no se puede entender la existencia de una teoría de las organizaciones sino la presencia de varias teorías de la organización. Ante la larga lista de referentes teórico-analíticos, la propuesta de Richard W. Scott (1981) representa una veta para establecer cauces en el mar de las teorías organizacionales al entender a las organizaciones como sistemas racionales, naturales y abiertos²¹.

²⁰ Scott (1981) y Pfeffer (1982) identifican los primeros estudios sobre las organizaciones a inicios del siglo XX, contruidos a partir de la psicología industrial en los que se analizaba la influencia de diferentes contextos laborales en el comportamiento de los trabajadores. Los autores Taylor, F. (1911), Fayol, H. (1949) y Gulick, L. (1937) son considerados los promotores iniciales de esta nueva tendencia de análisis, quienes desde la óptica de las teorías administrativas y de gerenciamiento, comenzaron a destacar el valor de la organización y sus componentes internos como factores que incidían en los trabajadores y en los resultados de las organizaciones. Una segunda línea de investigación se desarrolló a partir de los enfoques sociológicos interesados por analizar los movimientos obreros, la distribución del poder entre las autoridades y las características demográficas de las fábricas, sin embargo, cada una de estas dos líneas de análisis sólo estudiaban a un tipo particular de organización, la industria fabril. Fue a partir de las traducciones al inglés de las obras de Max Weber (a finales de la década de los 40) que se amplió el horizonte de organizaciones para analizar, al considerar a la burocracia como otro objeto de estudio (Pfeffer, 1982).

²¹ La *corriente racionalista* considera que las organizaciones son colectivos orientados a la obtención de objetivos específicos, presentando una relativamente fuerte y formalizada estructura social, donde la racionalidad no se concentra en la selección de objetivos o metas, si no en los procesos; por lo que una alta especificidad y fuerte formalización de la estructura son elementos emblemáticos de una organización. En este sentido, la organización es considerada como una herramienta deliberadamente diseñada para ejecutar un proceso, en el que los componentes de autoridad, roles, jerarquías, departamentos y reglamentos circulan alrededor del eje: control-estructura normativa.) Para esta corriente, la escuela -como organización- constituye un medio para la trasmisión de conocimientos que han sido diseñados y planeados por la directiva del sistema educativo. De esta forma el salón de clases, los horarios, los métodos de calificación y las pruebas estandarizadas, constituyen medios “racionales” para alcanzar el objetivo de un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esta propuesta la corriente racional ha sido fuertemente criticada, debido a la falta de sensibilidad y su evidente deshumanización de las organizaciones, ya que concibe a sus integrantes como meros ejecutores de programas, reduciendo su carácter de sujetos a la de roles y limitando su accionar a lo que los reglamentos y estatutos demandan, aislando características, intereses y motivaciones propias de los individuos, siendo ésta, “una celebración de la estructura normativa e ignorando el valor del comportamiento humano” (Scott, 1981).

Resumiendo la propuesta de Scott, el establecimiento de estas tres dimensiones se nutre del debate de fondo que hay entre las teorías organizacionales, es decir, entre la perspectiva mecanicista, la de las relaciones interpersonales y la esfera sociocultural que sucede dentro y fuera de las organizaciones. Partiendo de esta diferencia entre las corrientes teóricas, la definición de organización que aquí se considera es la que establece Richard Hall, la cual describe a la organización como “...una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades y *estructuras* tienen resultados para los miembros de la organización, la misma organización y la sociedad” (Hall, 1996: 33 se añadieron las cursivas).

Esta definición, además de considerar los sistemas regulatorios, la coordinación imperativa y el establecimiento de jerarquías (Miranda, 2001) destaca “...el hecho de que las organizaciones tienen un potencial enorme para afectar las vidas de todos aquellos que entran en contacto con ellas.” (Perrow, 1970: 170-171, citado por Hall, 1996). Es así, que las organizaciones son consideradas públicas, no por su régimen administrativo sino por el hecho de que generan un efecto en sus integrantes y en la propia sociedad (Bozeman, 1998).

Ante las propias limitaciones del pensamiento racionalista, la corriente natural, realza las cualidades de las personas poniendo el énfasis en las comunidades y procesos intersubjetivos que se forman al interior. La *corriente natural* subraya la presencia de individuos con formas de pensar, expectativas y agendas diferentes que a su vez, cuentan con valores, intereses y habilidades distintas. Es así que la corriente naturalista se enfoca en la estructura informal y su influencia en los procesos y resultados de las organizaciones.

Bajo esta corriente, elementos como el liderazgo del director y los profesores, las relaciones interpersonales así como los vínculos socio-afectivos entre los integrantes, son factores que influyen en los resultados de las escuelas. Estos últimos elementos recobran especial énfasis en el caso de las escuelas de media superior, ya que buena parte de los integrantes de la organización, son jóvenes que se encuentran en un proceso de construcción de identidad, reflexividad y encuentro con otros significados, lo que permite hablar no sólo de estudiantes, como lo plantea el enfoque racional en el sentido de roles, sino de jóvenes-estudiantes, individuos que cuentan con expectativas, valores e intereses más allá de los que establece la propia organización.

Tanto la corriente racional como la natural contemplan a la organización principalmente como un órgano cerrado, donde el contexto que la rodea tiene un efecto marginal, mientras que la corriente de *sistema abierto* pone especial atención a las condiciones externas de la organización que inciden en su interior. Esta corriente plantea dos ejes que influyen tanto a las estructuras, procesos y resultados de la organización: el primero, es la vinculación de la organización con su entorno inmediato, donde la geografía, la cultura, la economía, entre otros, influye en buena parte de la organización, mientras que el segundo eje, considera que toda organización se encuentra dentro de un sistema de jerarquías y redes, las cuales también condicionan el actuar de la organización y sus integrantes. De esta forma, la escuela -como organización- es entendida dentro de un amplio sistema educativo, siendo influida por políticas y programas educativos que van más allá de su propio control.

Reconociendo el valor de las organizaciones y su efecto en la experiencia de sus integrantes, Jeffrey Pfeffer (1997) considera al análisis de las estructuras internas como una ventana para entender los efectos de la composición organizacional en los resultados de las organizaciones, por lo que promueve el análisis de la demografía organizacional para identificar patrones de resultados a partir de estudiar las diferencias sociodemográficas y laborales de los integrantes de las organizaciones. A partir de esta propuesta, la estructura organizacional se puede entender como la distribución a lo largo de varias líneas de trabajo, de personas con distintas características socio-laborales en diferentes posiciones que influyen en las relaciones y resultados de las organizaciones. Así tanto la definición de organización como la de estructura organizacional, reconocen la división del trabajo, la presencia de una jerarquía y la influencia de las características de los integrantes en los resultados de la organización.

Para conceptualizar a la escuela como una organización se requiere en principio identificar de qué tipo de organización se está analizando. Existen diversas tipologías con las que se puede clasificar a las organizaciones partiendo de criterios como: el tamaño, tipo de régimen (público-privado), función social (económica, política, educativa, etc.), o pertenencia de los miembros (voluntarios-empleados), sin embargo, estas tipologías son más de orden descriptivo que analítico. Ante esta condición, la propuesta de Mintzberg representa una alternativa para reconocer el tipo de organización que representa la escuela.

H. Mintzberg (1979) establece una tipología de análisis a partir de las propias características organizacionales, identificando 5 variantes de organizaciones: i) *organización simple*, la cual se identifica por una supervisión directa, siendo una organización pequeña, de ambiente dinámico y procesos rutinizados en la que se emplean tecnologías poco complejas; ii) *de tipo burocracia mecánica*, donde el trabajo que se desarrolla en ellas es estandarizado, suelen ser de gran tamaño y con ambientes constantes y cuentan con la presencia de un control externo; iii) *de tipo burocracia profesional*, donde el trabajo se desarrolla bajo una débil estandarización, basándose en las habilidades y conocimientos de los profesionales; iv) *de forma divisional*, representada por organizaciones de gran tamaño y que se ubican en más de una

localidad por lo que pueden adoptar cualquiera de las tres tipologías anteriores y v) *la adhocracia*, donde la estructura de la organización es ágil y cambia con rapidez, por lo que el conocimiento y la innovación son piezas clave para adaptarse a distintos los ambientes dinámicos (Mintzberg, 1979).

Bajo esta clasificación, las escuelas pueden considerarse de tipo burocracia profesional - a excepción de las escuelas de gran tamaño con más de un campus, las cuales adquieren tanto la forma divisional como burocracia profesional- donde el cuerpo directivo y docente se encuentra en una estructura poco jerarquizada, con bajos niveles de rutinización, y son las habilidades de los profesionales las herramientas clave para alcanzar -o no- el objetivo de la organización.

De esta forma, la escuela -a diferencia de otras organizaciones- tiene dentro del proceso productivo a su destinatario final (los estudiantes), lo que genera una condición de riesgo, ya que el cliente -en este caso el niño o joven- puede tener intereses contrapuestos a los de la organización, por lo que las habilidades del profesional son fundamentales para llevar a buen cauce los resultados de la escuela²². De esta forma, las habilidades de los profesionales representan el principal dilema de este tipo de organizaciones, ya que el experto que trabaja en este tipo de organizaciones -en este caso el director y profesor- “debe mantener independencia de juicio y no permitir que los deseos de los clientes -*en el caso de las escuelas, los estudiantes*-, influyan en las decisiones” (Blau y Scott, 1962, citado por Soca, 2011, se añadieron las cursivas).

A partir de estos referentes, una primera definición de lo que se entiende por escuela considera a ésta como “una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola cede.” (Tyler, 1985: 75), sin embargo, la escuela -así como cualquier otra organización- no puede entenderse como un sistema cerrado, y por el contrario, lo que la distingue de sus antecesoras (gremios,

²² Estas habilidades son exigidas en distintos niveles, ya que en el caso de la educación básica, la relación entre el profesor y el alumno se encuentra enmarcada por una fuerte presencia del docente como figura de autoridad, tanto por el vínculo profesor-alumno como por la relación de adulto y niño, sin embargo, esta relación se modifica en las escuelas de educación media, donde el docente y el alumnado se encuentran en un umbral de negociación más que de imposición, dado el carácter autónomo y estratégico de los jóvenes. En ambos casos, el papel de las habilidades y capacidades del cuerpo docente tiene un lugar estratégico en los procesos y resultados de las organizaciones escolares.

asociaciones y monasterios), es la peculiaridad de formar parte de un sistema más complejo, tanto en el sentido administrativo de un sistema educativo nacional, como de las condiciones y particularidades en su entorno inmediato, por lo que la escuela también es una organización de fronteras flotantes Mintzberg (1979)²³.

A partir de este enfoque, la propuesta de Karl Weick de “loosely coupled systems”²⁴ representa una alternativa para entender este desdibujamiento de los límites formales de las escuelas, así como, una ventana de oportunidad para entenderlas como órganos que pueden -a partir de un relativo control y autonomía interna- responder a pequeños cambios, flexibilizando sus estructuras formales e informales, sin perder la articulación con el aparato administrativo coordinador.

La expresión de sistemas flojamente acoplados es originalmente empleada por Weick en su artículo de 1976 “Educational organizations as loosely coupled systems” en el cual, critica la existencia de una única y mejor forma de organización, ya que las organizaciones al estar en contexto diferentes y ser integrada por distintos individuos, deben de contar con un carácter contingente que les permita generar el mejor resultado de acorde a sus condiciones, sin que se pierda el objetivo final por el que fue establecida la organización. Posteriormente Weick destaca que la expresión debe de ser entendida por su carácter dialectico y no unidimensional, por lo que el énfasis reside en entender a las organizaciones como dinámicas, en procesos de integración y adaptabilidad al entorno (Douglas y Weick, 1990 y Lawrence, P y Lorch, J. 1967).

Considerando estos referentes, la definición que se tendrá en mente considera a las escuelas como entidades administrativas locales establecidas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en su modalidad presencial, que a su interior cuentan con una estructura organizacional que incide en el tipo de relaciones así como en los resultados de las organización, formando parte de un sistema administrativo y societal más amplio.

²³ Estas imágenes de escuela con fronteras flotantes y dinámicas tienen como trasfondo la reconfiguración de las relaciones entre el individuo y la sociedad, pasando de los postulados estructural deterministas, a los derivados de teorías contemporáneas como la teoría de sistemas sociales de Luhmann o la teoría de la estructuración de Giddens, los cuales reconocen a partir de conceptos como “sentido” y “agencia”, la dualidad de la relación entre el individuo y la sociedad, apostando por estructuras contingentes, flexibles y recursivas.

²⁴ Para este trabajo, se empleara el término de sistemas flojamente acoplados para referirse al concepto de “loosely coupled systems”.

De esta forma, entender a la escuela como una organización representa un enfoque para entender cómo los procesos y componentes al interior generan un efecto en los resultados del individuo y de la organización, lo que en investigación educativa se ha nombrado análisis de la organización escolar.

II.2 La organización escolar: una alternativa de investigación.

El enfoque de análisis de la organización escolar -el cual estudia a los centros como organizaciones y no la organización del sistema escolar en si mismo- representa una veta para comenzar a abrir la caja negra que constituye la escuela en temas de deserción, y con ello ampliar el margen de acción ante los desafíos que encontramos en el sistema escolar actual.

Poner a la escuela y su influencia en la sociedad al centro del análisis es un tarea atendida desde los clásicos de la sociología -ya sea como órgano para homogeneizar a una sociedad (Durkheim) o como instrumento reproductor de patrones sociales (Parsons)-, sin embargo, estos enfoques se concentran en las funciones que la escuela cumple para con la sociedad, y no así, en los efectos que como centro escolar inciden en la trayectoria de los escolares. Ante esta diferencia Guerrero (2001) considera los estudios sobre las organizaciones de Peter M. Blau junto a los aportes metodológicos de Paul Lazarsfeld, como los puntos de quiebre para comenzar a analizar a las escuelas como organizaciones, siendo estas mismas referencias parte de una de las investigaciones que más abonaría al debate del análisis de la organización escolar, el estudio *Equality of Educational Opportunity* dirigido por James Coleman en 1966.

El informe Coleman -como se le llamaría popularmente- formó parte de los estudios demandados por la Ley de Derechos Civiles de los Estados Unidos en 1964, siendo el principal interés de este estudio: identificar la brecha real de desigualdad de oportunidades educativas entre grupos sociales y étnicos. En términos generales, los resultados de la investigación detectaron que la influencia de los antecedentes familiares y la pertenencia a determinado grupo social, son las variables que mayor peso tienen en el logro educativo, mientras que las escuelas sólo generan un efecto marginal en el

aprendizaje (Guerrero, 2001). Aun y cuando esta investigación buscó distinguir las brechas sociales entre diferentes grupos de población y el logro educativo, las mayores repercusiones se dieron al interior de la escuela, ya parte de la comunidad académica en el área de educación criticó el informe por ser un modelo input-output, el cual restaba valor a la escuela y sus componentes como factores que influían en el desempeño de los escolares, por lo que las principales implicaciones del estudio se centraron en revalorizar el papel de la escuela, las relaciones entre estudiantes y profesores, el valor del cuerpo docente, del director y del clima escolar, entre otros factores.

Esta nueva corriente de investigación (amplia y heterogénea) tiene como antecedente inmediato el artículo de Charles Bidwell “*The School as a Formal Organization*” (1965) donde se reconoce el carácter formal de las escuelas, así como la importancia de los componentes interaccionistas a su interior. A partir de este enfoque, Bidwell identifica dos tipos de sociedades dentro de la escuela: profesores y alumnos. Ambas sociedades se encuentran en una relación de tensión y conflicto, siendo el grupo docente el que busca mantener el orden y la motivación de los alumnos mientras que la otra comunidad está interesada en preservar sus intereses y modos de vida, siendo éstos principalmente antagonistas al orden y las reglas de la escuela.

Ante este ambiente de tensión y resistencia, la escuela y sus componentes internos requieren fomentar espacios de comunicación y equilibrio que permitan flexibilizar el entorno y con ello generar espacios para la colaboración entre los miembros con el objetivo de alcanzar las tareas por las que fue diseñada la organización. En un artículo posterior, Bidwell retoma este argumento comentando que son los profesores, los que requieren generar un “balance ingenioso entre la evaluación universalista y la motivación particularista que requiere de continuas infusiones de la propia experiencia y de una autonomía sustancial de la situación de clase” (Bidwell, 2001: 103).

Habiendo reconocido el valor de la estructura organizacional a partir del papel que juega el cuerpo docente al interior de la escuela, Hoyle (1975) realiza una distinción interesante alrededor de la figura del docente referente al tema de control y autonomía al distinguí entre las nociones de profesorado, profesionalidad y profesionalismo. El concepto de profesorado, se refiere a las concepciones más simbólico-idealistas que

lógicas, distinguiendo entre lo que el cuerpo docente debe de hacer y proyectar, y lo que se realiza dentro y fuera del aula. Por su parte, la profesionalidad se refiere a las destrezas, habilidades y pericias que el profesor ejecuta en la vida cotidiana dentro del aula, en este sentido, se refiere a lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de la relación cara a cara que tiene con sus aprendices. Mientras que profesionalismo se describe dentro del ámbito laboral-administrativo del profesor, en la búsqueda de alcanzar un mejor bienestar, a partir de mejores condiciones de trabajo y salario. Bajo este enfoque se busca desechar la imagen unidimensional del cuerpo docente, y centrar el análisis en los elementos de la autonomía y capacidades de los profesores tanto en clase como en la escuela.

Después de haber reconocido la importancia del papel de la estructura interna referente al valor del cuerpo docente y las relaciones entre profesores y alumnos, la corriente de investigación reconoció la influencia del director y el liderazgo como factor que incide en los resultados educativos. El trabajo de Murphy (1989) *Principal Institutional Leadership*, reconoció el papel del director a partir de dos ejes: i) el liderazgo y su capacidad para potencializar los espacios de comunicación y resolución de conflictos y ii) su función como coordinador y gestor de políticas y estrategias educativas. En este sentido, el director no sólo es considerado como el responsable de dirigir la escuela, sino de liderarla, siendo una especie de amortiguador y negociador, que reconoce la presencia de un *ethos* escolar, fungiendo como catalizador para formar los espacios de integración y acuerdo (Hopkins *et al*, 1994).

El desarrollo de esta corriente de investigación, ha derivado en diferentes movimientos de investigación y de política, siendo el Movimiento de Eficacia Escolar (MEE) el que ha capturado la atención en los países iberoamericanos en los últimos años (Murillo, 2003).

El Movimiento de Eficacia Escolar es el resultado de dos movimientos analíticos - fundamentalmente de origen europeo- definidos como “escuelas eficaces” (Effective school) y “mejora de la escuela” (School improvement). El movimiento de escuelas eficaces plantea que bajo ciertas condiciones, los centros escolares son capaces de marcar una diferencia positiva en los resultados de los educandos, y con ello identificar

los factores que inciden positiva y negativamente en los desempeños. Bajo este movimiento, se considera que la escuela genera un “valor añadido” al aprendizaje de los alumnos. El movimiento de mejora de la escuela, parte de un enfoque más amplio el cual busca establecer las mejores condiciones alrededor de los centros escolares las cuales generen un efecto positivo en los resultados de las escuelas.

El Movimiento de Eficacia Escolar considera que el núcleo del cambio educativo reside en un nivel intermedio, donde las condiciones organizativas de los centros escolares, es decir, las estructuras organizacionales, representan el principal objeto de análisis para los académicos y de intervención para las políticas educativas (Murillo, 2005). Este movimiento teórico-práctico, ha derivado en una línea de políticas educativas que se han implementado en el país, las cuales ha merecido una serie de críticas dada la sobresimplificación con la que considera los procesos escolares, la descontextualización de las escuelas y sus entornos (inmediatos y sistémicos), el uso de las recomendaciones como recetario de política y por privilegiar los índices educativos a partir de pruebas estandarizadas y restar el valor de las prácticas educativas cara a cara (Slee y Weiner, 1998).

Habiendo establecido los argumentos para conceptualizar a la escuela como una organización y destacado el papel de los componentes internos de la escuela -en particular el papel de los profesores y el director como factores que inciden en los resultados escolares- en el siguiente capítulo se establece el marco metodológico con el que busca analizar el grado de asociación de la estructura organizacional de las escuelas de media superior en el país y su correspondiente tasa de deserción (Objetivo II).

Capítulo III

Consideraciones metodológicas para el análisis empírico

Al ser este un estudio-diagnóstico de carácter exploratorio, la metodología adoptada para responder a los cuestionamientos de esta investigación corresponde a un análisis cuantitativo que permita establecer correlaciones entre la tasa de deserción escolar de cada centro educativo y la estructura organizacional a su interior (Objetivo II). De esta forma el análisis empírico se ha desarrollado empleando la técnica de modelos de regresión múltiple.

La información con la que se desarrolla el estudio, consiste en una muestra representativa de planteles en educación media superior a nivel nacional realizada por el INEE en el año 2010.

Las estrategias de investigación cuantitativa han representado un impulso en el análisis del estudio de la organización escolar así como en el tema de deserción, sin embargo, también han recibido críticas al respecto, por lo que este tercer capítulo se discuten las limitaciones y fortalezas del paradigma cuantitativo. La segunda sección describe en qué consisten los modelos de regresión múltiple, los beneficios y ventajas del análisis, así como sus limitaciones como herramienta de explicación causal. Por su parte en la tercera sección se exponen las características de la base de datos con la que se desarrolla el estudio, así como la descripción de las variables que se analizan.

III.1 Estrategias de investigación cuantitativa: críticas y beneficios

El debate sobre los métodos de investigación en las ciencias sociales es antiguo y polémico, llegando a generar discusiones con argumentos divergentes, y hasta antagónicos. Ya sea por concebir a la investigación como nomológica o ideográfica, o preferir la investigación de escritorio ante la de campo, las posturas habitualmente se enfrascan en un debate dicotómico.

G. von Wright (1971) en su libro *Explanation and Understanding*, manifiesta que tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo provienen de tradiciones científicas distintas y cuentan con intereses diferentes. Por una parte el paradigma cualitativo busca comprender el fenómeno, a partir de tradición aristotélica la cual privilegia las definiciones dadas en términos de finalidades, intenciones, motivos y razones, siendo esta propuesta de extracción hermenéutica. Mientras que el paradigma cuantitativo, calificado como galileano, tiene como interés explicar el fenómeno a partir de la construcción de leyes generales a partir del uso argumentos axiomáticos, siendo éste de extracción positivista.

Debido al desarrollo tecnológico en la segunda mitad del s.XX, se generó una creciente ola de entusiastas del paradigma cuantitativo, ya que uso de sistemas computacionales y técnicas de análisis cada vez más complejas, permitió estudiar fenómenos sociales con mayor profundidad y complejidad. Este entusiasmo por el método cuantitativo atrajo una serie de críticas, las cuales han ido desde posturas ideológicas, políticas y valorativas -que difícilmente abonan al debate-, hasta otras, que se resaltan las debilidades teóricas y metodológicas del propio paradigma cuantitativo (Ver Cuadro 1 del Anexo II).

En ciencias sociales, las principales críticas a este paradigma son de orden teórico, las cuales señalan que el análisis cuantitativo no logra rescatar la riqueza de los significados sociales en las relaciones humanas, lo que deriva en una pérdida de la comprensión de la acción humana, de los sujetos sociales y de la realidad en sí misma. Ante este argumento, se considera que el paradigma cuantitativo ha infravalorado el papel de los

significados sociales, así como los valores, normas y rasgos culturales, restando fuerza a los resultados y conclusiones de este tipo de investigación.

En el marco de los cuestionamientos metodológicos, al paradigma cuantitativo se le cuestiona la consistencia de los instrumentos, los procesos de recolección así como la información que obtiene, ya que la mayoría de la información que se recaba, se consigue a través de cuestionarios y encuestas, las cuales -según los críticos- no logran rescatar el significado y valor social de las acciones, ya que no es posible operacionalizar conceptos complejos y abstractos. A la par, se cuestiona la veracidad de la información que se recupera, dada la atención a contestar estos instrumentos con respuestas socialmente aceptadas y no con la información que realmente aconteció.

Lo cierto es que ni el paradigma cuantitativo ni el cualitativo cuentan con el monopolio de las respuestas correctas (Kuhn, 1962), ya que cada uno explica un volumen limitado de la realidad, por lo que en las décadas recientes se ha promovido la formación de investigaciones con una metodología mixta. Este interés por combinar los paradigmas aun siendo un objetivo lógicamente deseable, representa una industria compleja, sea por el esfuerzo de combinar posturas teóricas y analíticas, pero principalmente por las condiciones exógenas a la investigación (recursos físicos, económicos o temporales) las cuales llegan a tener una influencia determinante en el horizonte de la propia investigación.

Teniendo esto en mente, la selección de un método de investigación, no sólo está orientada por el paradigma y el marco teórico con el que se busca analizar el fenómeno, sino también, por la información que se quiere obtener y el tipo de pregunta que se plantee. Ante esta condición básica, el presente trabajo corresponde a un estudio cuantitativo de tipo correlacional-exploratorio, ya que tiene como propósito, medir el grado de relación que existe entre la tasa de deserción de las escuelas y determinadas características de la escuela, de los directores y del cuerpo docente en un periodo

determinado, para lo que se seleccionó la técnica de modelos de regresión múltiple para responder a este objetivo.²⁵

III.2 Modelos de regresión múltiple²⁶

Los modelos de regresión múltiple constituyen el vehículo más empleado para el análisis empírico en las ciencias sociales debido a su característica de análisis *ceteris paribus*, la cual permite controlar de manera explícita los factores que inciden de forma simultánea en la variable dependiente, y con ello, conocer el efecto de cada variable independiente sobre la variable que se quiere explicar.

El análisis en econometría aplicada parte de la siguiente premisa: y y x son dos variables que representan alguna población, y se busca explicar cómo varía y , cuando varía x , es decir, establecer un modelo que permita explicar y en términos de x . Para modelos de regresión múltiple la función se expresa de la siguiente manera:

$$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \dots + \beta_k x_k + u,$$

Donde

β_0 es el intercepto

β_1 es el parámetro asociado a x_1

β_2 es el parámetro asociado a x_2 , y así sucesivamente.

A esta ecuación se le conoce como modelo de regresión lineal múltiple con k variables. La variable u , llamada término de error o perturbación, está constituida por los factores distintos a x que afectan a y , es decir, los factores no observados. Así, si los valores en u

²⁵Aún y cuando se reconoce la importancia de modelos multinivel, los cuales permitirían identificar el efecto tanto del individuo como de la escuela en el tema de deserción, estos modelos requieren bases de datos que aún no se han desarrollado en México, por lo que el presente estudio-diagnóstico, se limita a identificar las características de la escuela, los directores y docentes con la tasa de deserción y no así, identificar el grado de influencia de los desertores y los centros escolares en el grado de abandono. La información que permitiría desarrollar este tipo de estudios podría obtenerse a partir de sistema de información que recojan datos de los estudiantes, profesores, directores y de la escuela en términos longitudinales, con lo que no sólo se podrían desarrollar análisis de tipo multinivel, sino también, panel, los cuales son habitualmente empleados para la evaluación de impacto de las políticas y estrategias de intervención.

²⁶ El término de regresión fue establecido por Francis Galton quien al identificar que las alturas de los hijos están relacionadas con las de sus padres, determinó que los genes de los hijos regresan a los de los padres, por lo que a este tipo de análisis estadístico se les ha denominado, modelos de regresión.

permanecen constantes, de manera que el cambio en u sea cero, $\Delta u = 0$, entonces x tiene un efecto lineal sobre y :

$$\Delta y = \Delta x_k \text{ si } \Delta u = 0$$

Por tanto, el cambio en y es simplemente β_k multiplicado por el cambio en el valor de x . En otros términos, siendo el valor esperado de u , 0, dado x , $E(y|x)=0$, se tiene que, $E(y|x) = \beta_0 + \beta_k x_k$, siendo esta una función lineal de x . La linealidad de esta ecuación significa que por cada aumento en una unidad en x_k , el valor esperado de y se modifica en la cantidad de β_k , por lo que es necesario estimar el valor de las β_k en la ecuación y para esto se necesita tomar una muestra de población. Sea $\{(x_i, y_i) : i, \dots, n\}$ una muestra de tamaño n , la ecuación original se escribe de esta forma:

$$y_i = \beta_0 + \beta_k x_k + u_i$$

Siendo u_i , el término que contiene a todos los demás factores que explican la variación de y_i , que no contiene x_k , de esta forma, u y x , no están correlacionados. Así esto puede expresarse como $E(u)=0$ y $Cov(x,u) = E(xu)=0$, donde el valor esperado de u es cero y no existe covarianza entre u y x .

Partiendo de las expresiones anteriores, pueden exponer en términos de las variables observables x y y , y de los parámetros que se buscan conocer, es decir, β_0 y β_k , así:

$$E(y - \beta_0 - \beta_k x_k) = 0 \quad \text{ó} \quad n^{-1} \sum_{i=1}^n (y_i - \beta_0 - \beta_k x_k) = 0$$

Aprovechando las propiedades de la sumatoria, la segunda expresión puede reescribirse de la siguiente forma:

$$\bar{y} = \beta_0 + \beta_k \bar{x}_k,$$

Ahora bien, a partir de la anterior ecuación se pueden obtener los valores de β_0 y β_1 :

$$\beta_0 = \bar{y} - \beta_k \bar{x}_k, \quad \text{y} \quad \beta_k = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

A estas estimaciones se les llama, mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y constituyen las estimaciones que logran minimizar la suma de los residuales cuadrados, siendo los residuales, la diferencia entre el valor verdadero de y_1 y su valor ajustado:

$$\hat{u}_i = y_i - \hat{y}_i = y_i - \hat{\beta}_0 - \hat{\beta}_k x_k$$

Al contar con los valores ajustados de y_1 y su valor residual, se puede obtener la bondad de ajuste del modelo, en otros términos, la proporción de la variación muestral de y que es explicada por la variable x . Esta bondad de ajuste conocida como la R^2 , se obtiene a partir de tres componentes: la suma total de cuadrados, $STC = \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2$; suma explicada de cuadrados, $SEC = \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})^2$ y; la suma residual de los cuadrados, $SRC = \sum_{i=1}^n \hat{u}_i^2$. Donde $STC = SEC + SRC$.

La R-cuadrada, o coeficiente de la variación explicada entre la variación total se define como: $R^2 = SEC / STC$ ó $1 - SRC/STC$. La R^2 toma un valor entre 0 y 1, donde los valores que estén cercanos a 1 significan que el modelo presenta una alta explicación de la variación en y , lo cual representa un indicativo del modelo, sin embargo, en ciencias sociales, es común que las R^2 sean de un valor pequeño, lo cual no necesariamente significa que la ecuación de regresión sea inútil, ya que debe de ser observada, a partir del segundo valor de bondad de ajuste, el p valor.

El p_valor, permite comprobar si la regresión es significativa. En pocas palabras, se define como la probabilidad de tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula, $H_0: \beta_i = 0$, es decir, que el coeficiente de la variable explicativa tiene un valor de 0. Para contrastar la hipótesis, se emplea el p_valor, el cual si es inferior al nivel de significancia (0.05%, para el modelo que se plantea en este trabajo), se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que el coeficiente de la variable explicativa tiene un valor diferente de 0, en otras palabras, se tiene un nivel de 95% de confianza en que el modelo rechaza la hipótesis nula de forma correcta.

Así, los modelos de regresión múltiple, deben presentar tres supuestos básicos, para obtener resultados significativos:

i) Colinealidad no perfecta: En la muestra ninguna de las variables independientes es constante y no hay una relación lineal constante con las variables independientes.

ii) Homocedasticidad: Para cualesquiera valores de las variables explicativas, el error u , tiene una misma varianza, es decir, $\text{Var}(u|x_1, x_2, \dots, x_k) = \sigma^2$ $u \sim \text{Normal}(0, \sigma^2)$.

iii) Normalidad del error: El error poblacional u , es independiente de las variables explicativas x_1, x_2, \dots, x_k y está distribuido normalmente siendo su media cero y su varianza σ^2 ; $u \sim \text{Normal}(0, \sigma^2)$

Los beneficios de emplear el análisis de regresión múltiple se caracterizan por el componente *ceteris paribus*. Esta expresión significa que todo lo demás se mantiene constante, lo cual, representa un recurso metodológico de sumo valor, ya que con ello se puede aislar la influencia que alguna variable en particular sobre el fenómeno, sin que otras variables estén dentro de la función. Así, los modelos de regresión múltiple, permiten mantener de manera efectiva otros factores constantes mientras se examina el efecto de una determinada variable independiente específica sobre la variable dependiente, por lo que la interpretación de cada uno de los coeficientes o β , se hace considerando que ese valor, afecta de manera independiente al fenómeno, manteniendo a todos los demás factores constantes.

Las críticas que ha recibido el modelo de análisis de regresión múltiple, residen en una de sus principales fortalezas, la asunción de linealidad. Esta linealidad que forma parte de la construcción del análisis *ceteris paribus*, también restringe a los propios modelos, ya que asume que las variables independientes no pueden tener una correlación fuerte entre ellas, lo que en algunas investigaciones, limita la propia capacidad de estudio. Una segunda crítica a este tipo de modelos es que no explica causalidad entre las variables, ya que los modelos de regresión múltiple consisten en el manejo de bases de datos transversales, por lo que se puede hablar correlación de datos, pero no de causalidad.²⁷

²⁷ La forma de observar la causalidad entre variables se obtiene a través de un experimento donde se cuente con datos longitudinales que permitan analizar los mismos casos en por lo menos dos momentos diferentes. Para este tipo de experimento se requiere mantener todas las variables independientes constantes a excepción de la que se cree que genera una relación de causalidad, y en el caso que se presente un cambio en la variable dependiente, de un tiempo γ a uno β , significa que la variable independiente generó la causalidad en la variable respuesta.

III.3 Descripción de la fuente de información

Los datos empleados en este estudio-diagnóstico provienen del estudio *Condiciones de la Oferta Escolar en Media Superior* (COEMS) realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el ciclo escolar 2009-2010, el cual tuvo como propósito conocer y valorar la oferta educativa en el nivel identificando el perfil profesional de directores y docentes así como sus condiciones laborales y actividades en su desarrollo profesional.

La base de datos del estudio de COEMS se levantó en el mes de mayo del 2010 y se compone por una cedula de datos generales por cada escuela (264 escuelas), un cuestionario para directores (264 directores) y un cuestionario para docentes (2,127 docentes). La estructura de cada una de las bases de datos se presenta en el cuadro III.2.

Cuadro III.1 Composición de bases de datos Condiciones de Oferta Escolar en Media Superior (COEMS)

| Base de datos | Dimensiones de estudio |
|---------------------------------------|---|
| Cédula de datos generales por escuela | Turnos y número total de alumnos Tutorías Personal docente Personal no docente Actividades de desarrollo profesional |
| Cuestionario para directores | Características demográficas y sociales Proceso de incorporación al subsistema Situación laboral actual Desarrollo profesional Información sobre la escuela |
| Cuestionario para docentes | Características demográficas y sociales Proceso de incorporación al subsistema Proceso de ingreso Situación laboral actual Desarrollo profesional Expectativas laborales |

El análisis que se propone establece como variable dependiente la tasa de deserción de las escuelas y las características de la escuela, docentes y directores como variables independientes.

Variable dependiente.

La variable deserción corresponde a la variable respuesta, es decir, aquella en la que las variables independientes se correlacionan de forma directa o indirecta. La variable de deserción es construida a partir de la fórmula que emplea la SEP para obtener la tasa de abandono a partir de una diferencia de matrículas:

$$DT_n = MT_n - EG_n - (MT_{n+1} - NI_{n+1})$$

Donde:

- DT = Deserción Total,
- MT = Matrícula Total,
- NI_1 = Nuevo ingreso a primer grado,
- EG = Egresados,
- n = Ciclo escolar (2008-09, 2009-10, 2010-11),
- n + 1 = Ciclo escolar subsecuente

Como ya se ha comentado, la fórmula para contabilizar la deserción en México se concibe en forma transversal, lo que no permite saber quiénes se retiraron por completo de la educación formal, aquellos que sólo cambiaron de plantel o los que decidieron optar por otra modalidad pero que se mantienen en el sistema educativo. A partir de la definición de deserción en términos de reportar un estado y no un evento, el cálculo de la misma se entiende como una diferencia de matrículas, lo cual, cuando se calcula a nivel de centro escolar genera dificultades debido a que el resultado del cálculo -a partir de esta fórmula- puede presentar números negativos, quebrantando el sentido lógico del término, ya que el valor mínimo de la deserción es cero y no algún número negativo.

Ante esta condición se decidió retirar estos casos dejando una muestra de real de trabajo de 235 escuelas. Esta misma reducción de casos hace imposible desarrollar modelos analíticos para cada modelo educativo, por lo que el estudio se realiza sólo para nivel nacional²⁸.

²⁸ La propia reducción de casos puede llegar a generar una alta volatilidad en los resultados. Cabe mencionar que al ser una muestra polietápica, esto también puede favorecer la volatilidad, fundamentalmente en el caso de los profesores por escuela.

Del total de los centros escolares seleccionados, se procedió a generar una media aritmética entre los ciclos escolares 2008-09, 2009-10 y 2010-11 con el objetivo de controlar las variaciones generadas por la fórmula²⁹.

Variables independientes.

Las variables independientes del estudio se construyeron a partir de los cuestionarios COEMS. En los cuadros III.2, III.3 y III.4 se presentan de forma sintética las dimensiones y las variables que se seleccionaron para caracterizar el perfil de las escuelas, los docentes y del cuerpo docente. En el caso de las variables de los profesores, fueron en primer momento transformadas en variables dicotómicas, y posteriormente se construyeron índices ponderados, dado que a diferencia del director que sólo es uno por plantel, el número de docentes es diferente por cada centro escolar, por lo que a partir de la construcción de estos índice, la lectura de los resultados de investigación es más sencilla.

Cuadro III.2 Dimensiones y variables independientes a nivel de centro escolar

| Dimensión | Variable |
|-------------------------------|---|
| Matrícula de plantel | Número total de alumnos registrados en la matrícula de la escuela |
| Número de alumnos por docente | Relación de número de alumnos por profesor (reportados por el docente) |
| Tutoría | Organización de tutorías para alumnos (0/1) |
| Turno por escuela | Escuelas con turno matutino, vespertino y nocturno |

0/1 = Dicotómica

²⁹ Al retirar las escuelas con tasas de deserción en términos negativos y la formación de una media aritmética entre los tres ciclos escolares, se observa una fuerte relación con los resultados generales de deserción a nivel nacional, lo que permite contar con mayor seguridad al momento de desarrollar los modelos estadísticos propuestos para este estudio.

Cuadro III.3 Dimensiones y variables independientes a nivel de director

| Dimensión | Variable |
|----------------------------------|--|
| Género director | Sexo del director (0/1) (Tomando como referencia al género femenino) |
| Escolaridad director | Grado escolar reportado por el director |
| Profesionalización de director | Solicitud de experiencia como docente para tomar el cargo (0/1) Solicitud de experiencia laboral en su campo (0/1) Solicitud de título de licenciatura (0/1) Participación en concurso de oposición (0/1) Solicitud de propuesta de mejora (0/1) Solicitud de experiencia directiva (0/1) Participación en curso relacionado a la función directiva antes de comenzar (0/1) |
| Tipo de contratación de director | Nombramiento como director (0/1) Asignación como encargado o responsable de la dirección (0/1) |
| Gestión pedagógica de director | Desarrollo de actividades docentes (0/1) |
| Satisfacción de director | Actividades directivas realizadas (0/1) Carga de trabajo (0/1) Estabilidad laboral (continuidad en la contratación y pagos regulares a su salario) (0/1) Prestaciones (0/1) Salario (0/1) |
| Capacitación de director | Participación en programa PROFORDEMS (0/1) Participación en programa PROFORDIR (0/1) En los últimos dos años, asistió a talleres, cursos o seminarios organizados por el subsistema (0/1) En los últimos dos años, asistió a diplomados o especialidades organizados por el subsistema (0/1) En los últimos dos años, asistió a actividades de desarrollo profesional vinculadas a la administración educativa (0/1) En los últimos dos años, asistió a actividades de desarrollo profesional vinculadas a la gestión institucional (0/1) |

0/1 = Dicotómica

Cuadro III.4 Dimensiones y variables independientes a nivel de cuerpo docente

| Dimensión | Variable |
|---|--|
| Género del cuerpo docente | Índice de género (Tomando como referencia al género femenino) |
| Escolaridad del cuerpo docente | Grado escolar promedio reportado por los docentes |
| Experiencia del cuerpo docente | Índice de antigüedad en el subsistema |
| Tipo de contrato | Honorarios (0/1) Interino (0/1) Temporal (0/1) Base (0/1) |
| Actividad laboral extra | Empleo remunerado fuera del ámbito educativo (0/1) |
| Profesionalización del cuerpo docente | Solicitud de experiencia como docente (0/1) Solicitud de experiencia laboral en su campo profesional (0/1) Solicitud de título de licenciatura (0/1) Solicitud de formación en la materia a impartir (0/1) Participación en algún proceso de evaluación de competencias (0/1) |
| Capacitación del cuerpo docente | Cuenta con certificación Certidems (0/1) Participación en programa PROFORDEMS (0/1) En los últimos dos años, asistió a talleres, cursos o seminarios organizados por el subsistema (0/1) En los últimos dos años, asistió a diplomados o especialidades organizados por el subsistema (0/1) En los últimos dos años, asistió a actividades de desarrollo profesional vinculadas a las didácticas o estrategias de enseñanza (0/1) En los últimos dos años, asistió a actividades de desarrollo profesional vinculadas a los contenidos sobre las materias que imparte (0/1) |
| Satisfacción del cuerpo docente | Actividades docentes realizadas (0/1) Horas de clase frente a grupo (0/1) Número total de alumnos atendidos (0/1) Prestaciones (0/1) Salario (0/1) |
| Hábitos culturales (Tres o más veces a la semana) | Leer periódicos (0/1) Leer revistas de divulgación (ciencia, educación política economía, historia, literatura) (0/1) Leer libros relacionados con las materias que imparte (0/1) Leer libros no escolares relacionados con sus intereses personales (0/1) Escribir para propósitos de interés personal (cartas, artículos de revistas, ensayos) (0/1) |

0/1 = Dicotómica

Capítulo IV

Factores escolares y su asociación con la deserción escolar. Resultados de investigación

Como se ha expuesto en los capítulos anteriores, el enfoque de este estudio-diagnóstico, constituye a una línea de investigación con poca tradición en el entorno mexicano, por lo que la metodología con la que se desarrolló el trabajo parte de la técnica “*step by step*”, la cual permitió valorar diversos componentes organizacionales, logrando identificar determinadas características de los sujetos educativos (directores y docentes) las cuales presentan una relación significativa con la deserción.

A partir de este estudio se identificó que la estabilidad laboral, la condición de contratación, el desarrollo profesional y personal de los directores y docentes se encuentran relacionados con la tasa de deserción de las escuelas de educación media superior.

En la dimensión de *los directores* se aborda la asociación de la estabilidad laboral y su vinculación con el fenómeno de la deserción. Mientras que la dimensión del *cuero docente* se realiza un análisis estableciendo los componentes de condición laboral, desarrollo profesional y personal, como elementos correlacionados con el fenómeno de deserción.

IV.1 La participación de los factores escolares en el tema de deserción

Al analizar los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS) se observa que el peso de los componentes escolares en el tema del abandono representa una cuarta parte del total de factores que motivaron la salida temprana de estos estudiantes.

La presencia de estos factores como principal motivo para que los jóvenes se retiren no es menor, sea por condiciones normativas, de infraestructura, del ambiente escolar, o de las prácticas pedagógicas empleadas en las aulas, la dimensión de factores escolares constituye uno tema de análisis y un componente a intervenir por parte de las políticas en la materia.

Cuadro IV.1 Factores escolares señalados como principal motivo para retirarse de la escuela

| Total | Factores escolares | | | |
|--------|---|-------|--|-------|
| 27.15% | Te disgustaba estudiar | 7.65% | Te dieron de baja por reprobar materias | 6.9% |
| | Asignación de turno diferente al solicitado | 3.37% | Tenías problemas para entenderle a los maestros | 3.34% |
| | La escuela te quedaba muy lejos | 1.25% | Había compañeros que te molestaban | 1.21% |
| | Te sentías discriminado por tu forma de pensar o vestir | .62% | Te quisiste cambiar de escuela pero no te revalidaron los cursos | .47% |
| | Las instalaciones del plantel te disgustaban | .74% | Te expulsaron de la escuela por indisciplina | 1.6% |

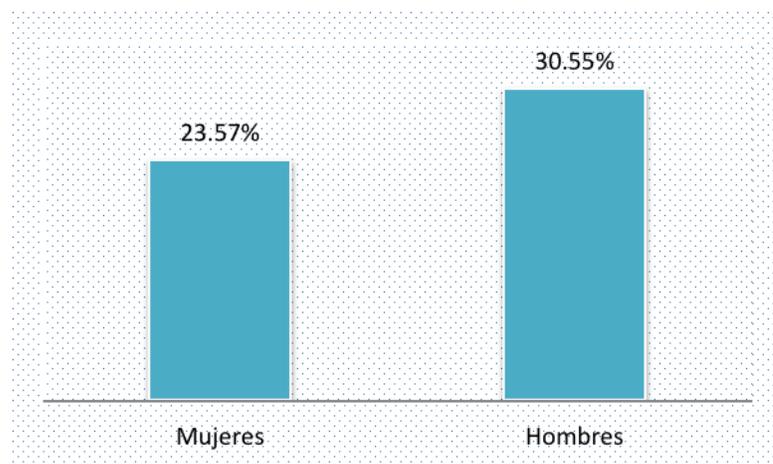
Fuente: Elaboración propia con base en SEP-SEMS, 2012

Al diferenciar el valor de estos factores en las distintas entidades de la república se observa que en los estados de Jalisco (45.36%), Campeche (34.67%), Quintana Roo (32.58%), Tlaxcala (32%) y Oaxaca (31.7%) existe mayor presencia de estos factores, mientras que en las entidades de Sonora (19%), Morelos (17.64%), Baja California (17.56%), Baja California Sur (16.67%) y Guerrero (13.46%) el valor de los mismos ha representado un efecto menor en la salida temprana de los jóvenes. La diferencia

presentada entre los estados constituye un signo de la propia asimetría y heterogeneidad de recursos físicos y humanos que presenta el propio nivel educativo en su conjunto.

Por otra parte, los factores escolares no sólo tienen diferente peso por entidad federativa sino también por género, ya que en el caso de los jóvenes una tercera parte de estos factores motivaron su partida anticipada, mientras que para las mujeres esta dimensión representó una cuarta parte.

Cuadro IV.2 Porcentaje de los factores escolares que motivaron la salida de los estudiantes por género



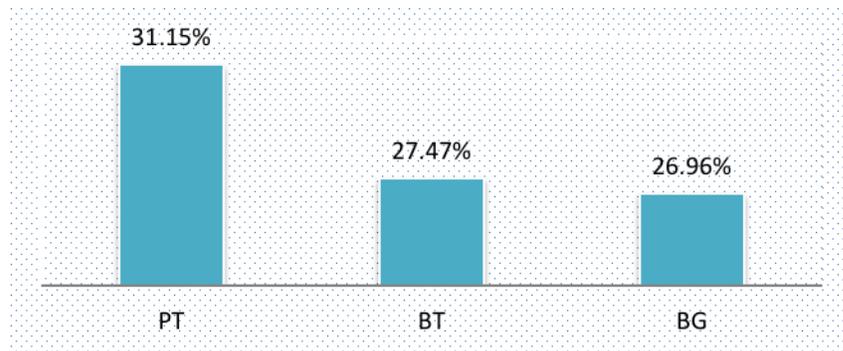
Fuente: Elaboración propia con base en SEP-SEMS, 2012

En ambos casos los factores de disgusto por estudiar y el haber sido dado de baja por reprobado materias representaron los componentes de mayor dimensión, sin embargo, en el caso de los varones, el porcentaje de estos dos elementos duplica al de las mujeres. El factor “baja por reprobado materias” representa un caso especial debido a que las escuelas -y en general el sistema educativo- no puede expulsar a los alumnos, ya que ello contraviene el derecho a la educación determinado en la reforma constitucional que volvió obligatorio a este nivel.

Al observar el porcentaje de los factores escolares por modelo educativo se identifica que es en el caso del Profesional Técnico donde se presenta la mayor presencia de éstos, seguida del Bachillerato Tecnológico y el Bachillerato General. Los datos indican que el modelo PT no sólo es el que cuenta con la mayor tasa de deserción en el nivel

educativo (22.7%), sino que también es el modelo en el que más jóvenes se retiran por aspectos al interior de las escuelas, en este caso, el disgusto por estudiar, la baja por reprobar materias y la asignación de un turno diferente al que solicitó el estudiante, representan los factores de mayor peso. El BG y el BT coinciden en los primeros dos elementos, sin embargo, para estos modelos la tercera razón constituyen los problemas para entender a los maestros.

Cuadro IV.3 Porcentaje de los factores escolares que motivaron la salida de los estudiantes por modelo educativo



Fuente: Elaboración propia con base en SEP-SEMS, 2012

Al observar estos datos por el tipo de sector, el mayor porcentaje de factores escolares que incentivaron a los jóvenes se encuentra en el público, ya que en este sector el 28.26% de los motivos se encuentran relacionados a la escuela, mientras que su contraparte suma un total de 22.64%. Estos resultados permiten identificar el peso y la participación de la escuela y sus componentes en el tema de deserción, por lo que no se puede seguir con la noción de que el estudiante es el único responsable del fracaso que representa la salida de estos jóvenes del sistema educativo.

IV.2 Organización escolar: El papel del director y el profesorado

Como se estableció en el capítulo anterior, el análisis empírico corresponde a un modelo de regresión múltiple. Si bien la metodología y la base de datos empleados pueden ser debatidos, los resultados presentados constituyen una contribución en el análisis del fenómeno de deserción, ya que son escasos los estudios a nivel nacional para el contexto mexicano, por lo que estos resultados deben ser considerados como un

acercamiento para completar el rompecabezas que constituye el fenómeno del abandono de jóvenes de este nivel educativo.

El análisis empírico se desarrolló se a partir de la técnica “*step by step*” en el que se formularon diversos modelos de regresión para establecer aquel que cumple con los supuestos estadísticos comentados en el capítulo anterior. En el Anexo III se reportan los resultados estadísticos que sustentan el modelo presentado a continuación.

Para la lectura de los resultados del modelo de regresión múltiple se requiere identificar tres elementos básicos: la significancia del modelo general, la significancia de cada variable y el coeficiente de correlación de cada variable. El resultado del análisis de regresión se presenta a continuación:

| Equation | Obs | Parms | RMSE | “R-sq” | chi2 | p_val |
|-----------|-----|-------|----------|--------|-------|--------|
| deserción | 236 | 5 | 10.43552 | 0.0990 | 25.92 | 0.0001 |

| deserción | Coef. | Std. Err. | z | P> z | [95% Coef. Interval] |
|--------------------------|-----------|-----------|-------|-------|----------------------|
| dir_estabilidad_laboral* | -5.888321 | 2.083642 | -2.83 | 0.005 | -9.972184 -1.804458 |
| prof_otro_trabajo* | 7.223119 | 3.217363 | 2.25 | 0.025 | .917204 13.52903 |
| prof_capacitación* | -6.525931 | 2.815388 | -2.32 | 0.020 | -12.04399 -1.007871 |
| prof_lectura_continua* | -7.765016 | 3.588136 | -2.16 | 0.030 | -14.79763 -7.323997 |
| KFG* | -.6957487 | .345103 | -2.02 | 0.044 | -1.372138 -.0193593 |
| _cons | 23.15453 | 2.44149 | 9.48 | 0.000 | 18.3693 27.93977 |

* significativo al 5%

Donde:

deserción es la tasa de deserción por escuela

dir_estabilidad_laboral es la satisfacción del director por su estabilidad laboral

prof_otro_trabajo es el índice de profesores que cuentan con un segundo trabajo no vinculado a la educación

prof_capacitación es el índice de profesores que asistieron en los últimos dos años a actividades de desarrollo profesional sobre los contenidos de las materias que imparten

prof_lectura_continua es el índice de profesores que tienen como actividad común (mín. de tres veces a la semana) la lectura de libros relacionados con temas de su interés

KFG es el índice de Kapital familiar general de los alumnos (variable control)

_cons es la constante (que para efectos de este modelo no tiene significado)

Tomando la información del modelo y convirtiendo los resultados a una función, la ecuación del modelo se presenta de esta forma:

$$\begin{aligned} \text{deserción} = & 23.154 - 5.888 (\text{dir_estabilidad_laboral}) + 7.223(\text{prof_otro_trabajo}) \\ & - 6.525(\text{prof_capacitación}) - 7.765 (\text{prof_lectura_continua}) \\ & - .6957 (\text{KFG}) \end{aligned}$$

Al no existir variables en interacción dentro del modelo, la interpretación de cada variable se hace de forma independiente.

Estabilidad laboral del director.

El tiempo de permanencia dentro de un cargo directivo no sólo es necesario para la conformación de una dinámica de trabajo eficiente, sino también, para la construcción de un sentido de comunidad, fortalecimiento de medios de comunicación y acuerdos entre actores internos y externos al ámbito educativo. La posición de director es particularmente relevante ya que supone una condición de liderazgo como incentivo básico para la organización, implementación y generación de buenos resultados educativos, tanto en la estructura formal como informal de los planteles.

El sentido de pertenencia -derivado de la estabilidad laboral de los directores- incrementa el compromiso con los objetivos escolares, vinculando lazos de comunicación y redes de trabajo, tanto en competencias y saberes profesionales, como en la voluntad de identificar y buscar resolver las dificultades que se presentan al interior del plantel.

En el caso de gestión e implementación de programas focalizados en las escuelas, los directores son piezas clave, donde el liderazgo que ejercen “establece claras diferencias en el proceso de cambio que han de emprender las escuelas y los docentes para retener y mejorar el rendimiento de los estudiantes” (Maureira, 1999 y CIDE, 1997; citado por Román, 2009).

Relación entre estabilidad laboral del director y deserción:

$$deserción = 23.154 - 5.888 (dir_{estabilidad_{laboral}}) + 7.223 (prof_{otro_{modelo}}) - 6.525 (prof_{capacitación}) - 7.765 (prof_{lectura_{continua}}) - .6957 (KFG)$$

El efecto de la variable corresponde a:

$$\frac{\Delta deserción}{\Delta dir_{estabilidad_{laboral}}} = -5.888$$

Por consiguiente, la relación entre las variables es negativa por lo que la interpretación corresponda a: En los casos donde el director del centro escolar se encuentra satisfecho con su estabilidad laboral (continuidad en la contratación y pagos regulares a su salario), la tasas de deserción del centro escolar disminuye en un 5.88%, manteniendo los demás factores constantes.

Tomando los datos del total de directores con esta característica y diferenciado por modelo educativo, destaca el hecho de que el 60% de estos directores se encuentran en Bachillerato General, el cual presenta la menor tasa de deserción a nivel nacional (13.4%).

Gráfica IV.1 Distribución porcentual de directores satisfechos con su condición laboral según modelo educativo



Fuente: Elaboración propia con base en INEE, 2012

El 70% de los directores que manifiestan estar satisfechos con su condición laboral cuentan con una relación laboral bajo nombramiento, a su vez, dos terceras partes del total de los directores, tenían anteriormente un cargo como docentes, lo que constituye un bagaje cultural y laboral que les permite conocer los problemas y posibles soluciones que acontecen en el cotidiano dentro de las aulas y los espacios escolares.

Profesorado con un segundo trabajo no vinculado a la educación

Una de las principales conclusiones del análisis organizacional en las escuelas ha sido el papel de los docentes y su influencia tanto en la estructura formal de la escuela (resultados educativos) como en la estructura informal (relaciones interpersonales).

En torno a la estructura informal esta se ve menoscabada en los casos donde el profesor cuenta con un segundo trabajo ya que limita la oportunidad de fortalecer lazos de comunicación, formación de un sentido de comunidad, y la propia consolidación de relaciones con los pares y sus alumnos. En la gran mayoría de estos casos esto corresponde a una contratación por obra determinada, materia o número de horas a la semana, lo que trae como consecuencia un distanciamiento entre el profesor y los alumnos, una baja en el interés por los procesos dentro del colegio, así como una ausencia de vínculos informales y baja motivación profesional.

A su vez, si el profesorado cuenta con un segundo empleo no vinculado a la educación o actividades educativas, representa una doble dificultad, ya que al no continuar con la práctica docente se reducen sus oportunidades para reforzar sus estrategias de enseñanza, control

y manejo de grupo. Ambos elementos inciden en la relación interpersonal que los alumnos tienen con sus profesores, lo que genera un efecto en la deserción, ya que si los alumnos consideran que la calidad de sus relaciones con los profesores es baja, tiende a aumentar la tasa de abandono (Rumberger y Thomas, 2000; Rumberger y Lim, 2008).

Relación entre profesores con segundo trabajo y deserción:

$$\begin{aligned}
 \text{deserción} = & 23.154 - 5.888 (\text{dir_estabilidad_laboral}) + 7.223 (\text{prof_otro_trabajo}) \\
 & - 6.525 (\text{prof_capacitación}) - 7.765 (\text{prof_lectura_continua}) \\
 & - .6957 (\text{KFG})
 \end{aligned}$$

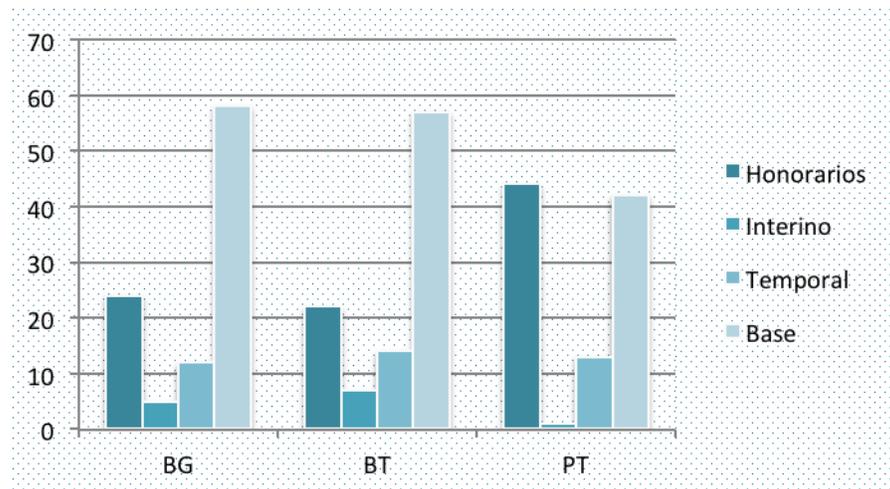
El efecto de la variable corresponde a:

$$\frac{\Delta \text{deserción}}{\Delta \text{prof_otro_trabajo}} = 7.223$$

Como se observa en la ecuación anterior, la relación entre las variables es positiva por lo que la interpretación corresponda a: Por cada incremento en un 1% de los profesores que cuentan con un segundo trabajo no vinculado a actividades docentes o académicas, la tasas de deserción del centro escolar aumenta en un 7.22%, manteniendo los demás factores constantes.

Si observamos la situación laboral por modelo educativo, es en el Profesional Técnico donde se presenta el mayor número de docentes que se encuentran bajo esta condición (48.3%), mientras que a nivel nacional y los otros dos modelos, no se alcanza una cuarta parte del cuerpo docente. Así, esta condición que se presenta mayoritariamente en el Profesional Técnico, puede ser una de las claves del por qué este modelo educativo presenta la mayor tasa de deserción en el país (22.7%).

Gráfica IV.2 Distribución porcentual de profesores según tipo de contratación y modelo educativo



Fuente: Elaboración propia con base en INEE, 2012

Capacitación del cuerpo docente

La actualización y capacitación de los recursos humanos -tanto de directores como de docentes- constituye una condición necesaria para el buen desempeño escolar y contar con buenos resultados educativos. Esto no significa que la sola capacitación y la asistencia a cursos o talleres para reforzar las habilidades de enseñanza sean las únicas variables vinculadas al mejoramiento de resultados, sin embargo, constituyen un pilar para establecer mejores dinámicas de trabajo, ambiente escolar y satisfacción por parte del alumnado.

La participación en actividades de desarrollo profesional vinculadas a los contenidos que imparten los profesores, el uso de los materiales didácticos innovadores, desarrollo de estrategias de enseñanza pertinentes y la actualización en contenidos, inciden de forma directa en las prácticas de enseñanza en las aulas, lo que a su vez, se asocia con la percepción de los jóvenes respecto a la calidad del docente y con ello en la deserción, ya que si los estudiantes consideran que la calidad del profesor (en la práctica docente) es buena, tiende a disminuir la tasa de deserción, incluso cuando se llega a controlar el efecto de factores contextuales e individuales (Bryk y Thum, 1989; Rumberger, 1995; Goldschmidt y Wang, 1999; Rumberger y Thomas, 2000).

Relación entre capacitación docente y deserción:

$$\begin{aligned} \text{deserción} = & 23.154 - 5.888 (\text{dir_estabilidad_laboral}) + 7.223(\text{prof_otro_trabajo}) \\ & - 6.525(\text{prof_capacitación}) - 7.765 (\text{prof_lectura_continua}) \\ & - .6957 (KFG) \end{aligned}$$

Derivando la función para obtener el efecto de la variable:

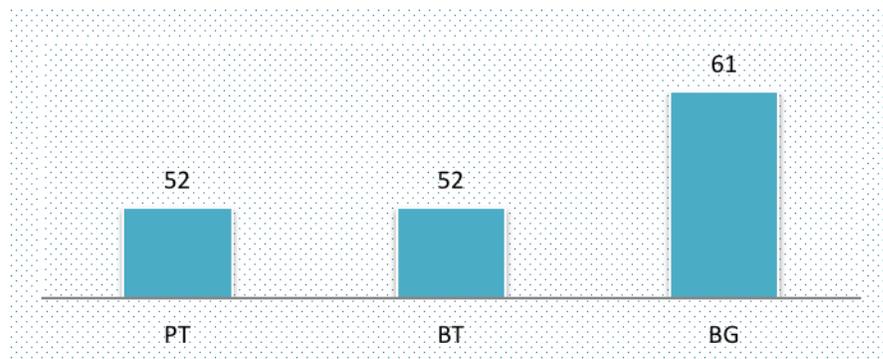
$$\frac{\Delta \text{deserción}}{\Delta \text{prof_capacitación}} = -6.525$$

Por consiguiente, la relación entre las variables es negativa por lo que la interpretación corresponda a: Por cada incremento en un 1% de los profesores que asistieron en los últimos dos años a actividades de desarrollo profesional organizados por su subsistema

sobre los contenidos de las materias que imparten, la tasa de deserción del centro escolar disminuye en un 6.52%, manteniendo los demás factores constantes.

A nivel nacional, el 54.5% de los docentes ha participado en estas actividades, siendo el Bachillerato General el que cuenta con el mayor porcentaje de docentes seguido por el Bachillerato Tecnológico y el Profesional Técnico, lo cual presenta una relación con los índices de deserción, ya que es el BG el modelo educativo que presenta la menor tasa de deserción, mientras que el PT es el que cuenta con el índice de abandono más alto.

Gráfica IV.3 Distribución porcentual de docentes que han participado en actividades de desarrollo profesional según modelo educativo



Fuente: Elaboración propia con base en INEE, 2012

Cuerpo docente y hábito de lectura

La escuela no sólo es considerada como una organización formal, diferenciada por grados, grupos, horarios y asignaturas, sino también, constituye una pequeña sociedad, formada por dos culturas predominantes: los profesores y estudiantes. Ambas culturas, se mantienen en una continua relación de tensión, donde la comunicación y el establecimiento de canales para el dialogo constituyen un referente para resolver la tensión entre ambos grupos. (Bidwell, 1965)

De esta forma la escuela y el ambiente escolar constituyen una situación dual; es decir, un sistema interactivo de comunicación (Luhmann, 1987) donde las capacidades y destrezas de los profesores son componentes clave para una buena comunicación y para la resolución de las tensiones entre las culturas al interior de la escuela.

Así, si los profesores logran establecer relaciones positivas con los estudiantes fortaleciendo los lazos sociales, derivando en una actitud positiva de los jóvenes para con los profesores y encontrando en ellos una figura de referencia para solicitar apoyo y/o asesoría en ámbitos escolares o personales, motivando así la permanencia de los estudiantes.

Estas destrezas de comunicación se encuentran fuertemente vinculadas con los hábitos de lectura, los cuales fomentan la capacidad de análisis, las relaciones sociales y la capacidad de conversación, lo que en conjunto, fortalece las redes de comunicación y vinculación, favoreciendo el clima organizacional, la participación del alumno en las actividades escolares, su nivel de compromiso y sentimiento de pertenencia, derivando en una disminución del abandono escolar (Bryk y Thum, 1989; Pittman y Haughwout, 1987; Rosi y Montgomery, 1994; Lee y Burkan, 2001; Janosz, 2000).

Relación entre hábitos de lectura del profesor y deserción:

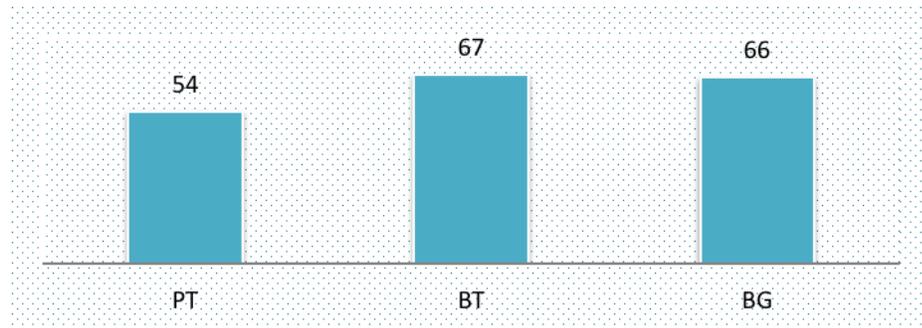
$$\begin{aligned} \text{deserción} = & 23.154 - 5.888 (\text{dir_estabilidad_laboral}) + 7.223(\text{prof_otro_trabajo}) \\ & - 6.525(\text{prof_capacitación}) - 7.765 (\text{prof_lectura_continua}) \\ & - .6957 (\text{KFG}) \end{aligned}$$

$$\frac{\Delta \text{deserción}}{\Delta \text{prof_lectura_continua}} = -7.765$$

De esta forma, al ser una relación negativa, la interpretación de la misma se define como: Por cada incremento en un 1% de los profesores que realicen como actividad cotidiana (mínimo tres veces a la semana) lectura de libros relacionados con temas de su interés, la tasas de deserción del centro escolar disminuye en un 7.76%, manteniendo los demás factores constantes.

Si se toma la información de este factor y se observa su comportamiento por modelo educativo se identifica que son los profesores del Bachillerato General y del Bachillerato Tecnológico quienes más presentan esta característica, siendo estos mismos modelos los que cuentan con menores tasas de deserción (13.4% y 15.7% respectivamente).

Gráfica IV.4. Distribución porcentual de docentes que realizan como actividad cotidiana la lectura de libros relacionados con sus intereses personales según modelo educativo



Fuente: Elaboración propia con base en INEE, 2012

El enfoque de organización escolar, interesado en analizar la estructura interna de la escuela como fuente de resultados educativos, reconoce el valor de los recursos humanos del plantel como una condición necesaria para entender los resultados educativos de los centros escolares, ya que “la escuela como organización aporta un contexto para la enseñanza y el aprendizaje en el que los recursos humanos son un aspecto esencial” (Gamoran, *et al.* 2000).

De esta forma, son los docentes y los directores quienes constituyen la espina dorsal de la estructura dentro de las escuelas, quienes tienen la posibilidad y la autoridad (formal) para estructurar dinámicas, actividades y mecanismos, no sólo para lograr el mejor desempeño del alumnado, sino también para establecer ambientes de comunicación, responsabilidad e integración, siendo entonces figuras clave en el tema de deserción escolar. Es entonces que las condiciones socio-laborales así como por las capacidades y destrezas pedagógicas y de comunicación de los profesores y directores representan elementos que inciden en las tasas de deserción y como tal, componentes a valorar en materia de política educativa.

Estos resultados representan nueva evidencia para el desarrollando de nuevos estudios bajo este enfoque, los cuales permitan a los tomadores de decisiones comenzar a desarrollar estrategias de intervención al interior del propio sistema educativo, en temas como la condición laboral y el desarrollo profesional tanto de directores como del cuerpo docente.

Conclusiones y recomendaciones de política

A inicios de la década de los 70, el sistema de educación media superior comenzó con un proceso de expansión caracterizado por la falta de coordinación y una dirección concreta por parte de la Secretaría de Educación Pública. Este crecimiento poco organizado derivó en la presencia de más de 40 subsistemas a su interior, grandes asimetrías de recursos y fuertes desigualdades en resultados educativos, por lo que se le ha considerado a este nivel como una suerte de archipiélago estratificado.

Ante las condiciones de heterogeneidad y deficiencia estructural, así como la oportunidad de desarrollo que representa el bono demográfico juvenil en la actualidad, este nivel educativo se ha incorporado a la agenda de primer orden del gobierno a partir de tres reformas estructurales: La creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en 2004, la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y el cambio a carácter de obligatoriedad en la reforma constitucional de 2012.

Mientras que la tendencia de las políticas educativas en educación básica está orientada a la descentralización y la educación superior a la centralización, el nivel de media superior a partir del establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato –derivado de la RIEMS- parece encontrarse en ambas direcciones en diferentes niveles. El SNB propone por una parte centralizar los contenidos educativos a partir del establecimiento de un marco curricular común, y por el otro, busca la descentralización de las escuelas a partir del establecimiento de mecanismos que les permitan contar con una gestión autónoma e independiente en términos administrativos. De esta forma, tanto la creación de la SEMS como la RIEMS están encaminadas en promover la equidad, suficiencia, eficacia y eficiencia del nivel educativo, sin embargo, es pertinente preguntarse ¿Que otras implicaciones conlleva para el sistema educativo el carácter su obligatoriedad? ¿Qué tipo de medidas deben de establecerse para la llegada de nuevos y más jóvenes a las aulas? ¿Cómo responder a los casos de jóvenes que se retiraron sin completar sus estudios y buscan regresar al sistema?

El SNB representaron un giro significativo en términos de política pública, ya que pasó de tener en el centro de la política a la SEP y SEMS para ubicar a los planteles, los

directores y sus docentes, como agentes del cambio, sin embargo, esta política parte de una postura que busca adaptar la demanda del servicio educativo a la oferta, es decir, adaptar a los jóvenes a los esquemas de las escuelas, sin que los propios centros escolares y el subsistema en general, busque adaptarse a las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes.

En términos de la teoría de las organizaciones, el nivel de media superior a partir del SNB busca flexibilizar la estructura formal de las organizaciones (en términos de currícula, libre tránsito entre planteles, profesionalización de directores y docentes que garanticen el apego al MCC), sin embargo, no se ha planteado una flexibilización de la estructura informal de las organizaciones, esto, en términos de las relaciones interpersonales entre los distintos actores que forman parte de la escuela, en particular, la presencia de tensiones entre la cultura escolar y la(s) cultura(s) juvenil(es), lo que genera procesos de desafiliación, desinterés y experiencias en contra de las propias escuelas (Miranda, 2012; Fernández, 2009; Dubet y Martuccelli, 1996).

El tema de la ausencia de una flexibilidad de la estructura informal en las escuelas, no es menor, ya que como lo muestran los resultados de esta investigación, la participación de los actores al interior de las escuelas es un componente imprescindible para el éxito o fracaso de los indicadores educativos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Incorporar este tema en la agenda educativa y de gobierno se vuelve de mayor valor al momento de considerar que en los próximos años, jóvenes -principalmente de condiciones marginales- comenzaran a incorporarse al sistema educativo de media superior -debido al carácter de obligatoriedad-, por lo que estas nuevas realidades comenzarán a formar parte de la estructura de las escuelas y en consecuencia, es necesario comenzar a valorar los componentes informales como las relaciones interpersonales y el clima de las escuelas como elementos a estudiar y revalorar en materia de política educativa.

Ahora bien, en materia de política de deserción escolar, las estrategias basadas en trasferencias económicas y recientemente complementadas con programas de atención psicosocial y académica, constituyen una ruta adecuada para disminuir los indicadores de abandono, sin embargo ante el carácter de obligatoriedad, el gobierno está obligado a

desarrollar estrategias para que todo joven realice sus estudios de media superior independientemente de su condición social, económica, familiar o laboral, por lo que el estado requiere comenzar a considerar el desarrollo de programas de deserción remedial o de segunda oportunidad. En México, la política de deserción en educación media superior -aunque también en el nivel de básica y superior- parten de un enfoque que centraliza el “fracaso escolar” en el individuo y las condiciones externas al sistema educativo -como se ha manifestado en este trabajo-, pero a su vez, su interés se centra en evitar que los jóvenes se retiren de los centros escolares, y no así, en buscar los mecanismos para que los jóvenes que ya se retiraron, se reincorporen al sistema educativo.

Este reto presenta una doble tarea, por una parte requiere establecer mecanismos que permitan reintegrar a los jóvenes que ya conocen el sistema y probablemente se encuentren desencantados de él, y por otro lado se requiere establecer mecanismos que promuevan y permitan el reingreso de estos jóvenes que en la mayoría de los casos se encuentran con responsabilidades en el hogar o laborales, las cuales no sólo le competen a la esfera educativa, sino laboral, de seguridad social y desarrollo³⁰.

Para lograr establecer este tipo de estrategias es necesario identificar cuántos y más importante quiénes son los jóvenes que se encuentran en esta condición, por lo que se requiere contar con sistemas de información pertinente, constante y actualizada, para dejar de realizar diagnósticos *post mortem* y lograr actuar en consecuencia.

Como se expresó al inicio de este trabajo, uno de los problemas del tema de deserción en México es la debilidad de la definición del concepto y por consiguiente, la metodología para calcular el fenómeno del abandono, ya que ésta no permite saber si los estudiantes se retiraron sólo del centro escolar para migrar a otro plantel, si cambiaron de subsistema o si se retiraron del sistema educativo y si es así, por cuánto tiempo se retiraron. Este problema de definición y operacionalización del fenómeno puede estar sobredimensionando el tema de deserción, ya que los resultados de distintas

³⁰ Los resultados de la ENDEMS identifican que el recibir una beca, encontrar programas de estudios de interés, contar con horarios flexibles y cursos de capacitación cortos y prácticos, son los principales motivos por lo que regresarían a las escuelas.

investigaciones en deserción³¹, destacan que buena parte de los encuestados se encuentran interesados en continuar sus estudios en otros planteles o modalidades por lo que no pretenden retirarse, si no migrar dentro del sistema³².

Ante este reto, es necesario debatir y construir una nueva definición del concepto de deserción que entienda el fenómeno como un proceso longitudinal que a su vez permita desarrollar un nuevo sistema de información. La construcción de un sistema único de matrícula facilitaría la recuperación de información de manera longitudinal de los estudiantes y sus trayectorias, permitiendo definir la población objetivo real del fenómeno de deserción, así como de los programas de segunda oportunidad.

Tomando las estadísticas de la SEP para el ciclo 2011-2012, de las 15 226 escuelas censadas en el nivel de media superior, el 90.2% de ellas cuentan con computadora y el 72% con ordenador y acceso a internet, lo que significa que 1 491 escuelas requieren que se instale conexión a internet y otras 2 272 se les proporcione tanto equipo de cómputo como acceso a internet. Los recursos para el desarrollo de este sistema pueden ser gestionados a partir del programa de “Apoyo de tecnologías educativas y de la información” de la SEP, o los programas “Educación con tecnología en el nivel de media superior” y “de infraestructura y creación o conservación de instituciones” de la subsecretaría de media superior.³³

³¹ ENDEMS, 2012, Valdez, et. al. 2008; Castro, J. 2011; CONALEP 2005, 2006; Navarro, 2001; INEE 2011; *Didou y Martínez 2000; y otros.*

³² Tomando los datos de la ENDEMS en la dimensión de desertores, 165 jóvenes comentaron haber cambiado de escuela en una ocasión, 161 dos veces y 36 tres veces. Sin embargo, al contabilizar la deserción como se realiza hasta el momento, en vez de identificar a 362 desertores, el sistema contabilizó 595, por lo que redefinir el concepto de deserción y contar con instrumentos de trayectoria permitirían contar con información correcta y evitar el continua sobredimensionamiento de la deserción. De esta forma, ya no es posible seguir considerando sólo la idea de trayectorias educativas lineales en las que el estudiante tiene un paso constante en el sistema, sino comenzar a considerar la idea de trayectorias cíclicas o helicoidales, en las que los estudiantes se retiran por un periodo de la escuela y se reincorporan en otro momento.

³³ En la actualidad se cuenta con el Sistema Integral de Gestión Escolar (Sigeems) el cual es operado por los directores de plantel. En esta plataforma se registran datos como el domicilio de la escuela, el equipo que cuenta, las instalaciones, el desempeño docente, ingresos y egresos, el plan de trabajo así como la matrícula (en términos transversales). Este sistema puede tomarse como base para establecer un sistema único de matrícula, que permitiera llevar un registro de las trayectorias educativas de forma longitudinal. De no ser así, los recursos para que el total de las escuelas cuente con un computador tipo “de escritorio” apropiado para las funciones de oficina corresponde a un monto aproximado de \$14, 768, 000. 00, mientras que el costo para la conectividad en todas las planteles del nivel corresponde a un monto mensual aproximado de \$18, 815,000.00. A su vez, el costo por el diseño y construcción de

1. Reflexiones a partir de los resultados de investigación

La propuesta general del trabajo consiste en reconocer a los factores inter escuela como elementos que tienen efectos en los resultados educativos en el caso del abandono escolar, por lo que conceptualizar a la escuela como una organización permitió abrir la caja negra de investigación en el tema de deserción. Considerar el papel de los centros escolares dentro de la problemática del abandono es esencial para la comprensión amplia del fenómeno, ya que de continuar manteniéndola al margen de la investigación, limita la comprensión y las posibles soluciones para disminuir este problema educativo.

Al ser este trabajo un estudio-diagnóstico con un enfoque sin tradición -en el caso de México-, las conclusiones presentadas a continuación deben de considerarse como un acercamiento y una vía para profundizar en el análisis del tema.

Reconocer el valor del director como figura de liderazgo, control y gestor resulta clave para la consecución de metas y mejorar tanto la estructura formal como informal dentro de los centros escolares. De esta forma, un director con experiencia y estabilidad, tiene mayor posibilidad de ejercer un sentido de pertenencia, lo que incrementa su compromiso con la escuela, los docentes y alumnos.

Considerando los resultados del estudio, en los casos donde el director del centro escolar se encuentra satisfecho con su estabilidad laboral (continuidad en la contratación y pagos regulares a su salario) las tasas de deserción del centro escolar disminuyen. Por lo que resulta importante profundizar en este tipo de relaciones y analizar los esquemas de contratación, oportunidades de desarrollo, rotación y renovación del cargo, esto, con el objetivo de establecer opciones de contratación que permitan mejorar los esquemas de trabajo y efectos en los resultados educativos.

De igual forma la figura del docente ha representado un componente esencial para la obtención de metas escolares, dadas las implicaciones directas que tiene tanto en la

una plataforma para ingresar la información corresponde a un monto aproximado a \$90, 000. 00, mientras que por su mantenimiento corresponde una media de anual de \$10, 000.00

estructura formal (evaluación, reglas de control, procesos de enseñanza-aprendizaje) como en la estructura informal (relaciones con pares y alumnos).

El profesor como actor participativo, influyente y estratégico, constituye una pieza clave en el desempeño de la escuela y el logro de resultados. Por consiguiente, su condición laboral, la capacitación continua y el espíritu de conocimiento, representan elementos a contemplar al momento de analizar el fenómeno de la deserción escolar en media superior.

La condición de trabajo de los docentes tiene repercusiones directas en las tasas de deserción, ya que a mayor porcentaje de profesores con un segundo empleo en actividades desligadas a la educación, el porcentaje de deserción incrementa, esto, debido en buena parte al efecto de desvinculación y falta de compromiso que acaece en estos docentes, ya que al contar con una segunda actividad laboral, los profesores se encuentran en la necesidad de retirarse del plantel y de la comunidad escolar para desempeñar otro tipo de actividades, lo que va en sentido opuesto al desarrollo de vínculos socio afectivos y de oportunidades para desarrollarse profesionalmente, derivando en un posible déficit de destrezas pedagógicas y habilidades de control y manejo de grupo.

Siguiendo esta línea, los componentes de capacitación y hábitos de lectura para los docentes, constituyen dos elementos que combinan en una misma dimensión: formación de capacidades, destrezas y habilidades que permitan contar con docentes profesionales, con fuertes bases pedagógicas y de manejo de grupo. Estas capacidades impactan tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje así como en el establecimiento de dinámicas de coparticipación, trabajo y reconociendo de los jóvenes y su cultura, llegando a fortalecer las relaciones y el ambiente escolar, y en consecuencia en la trayectoria y experiencia escolar de los jóvenes.

De esta forma los resultados del trabajo empírico señalan las condiciones laborales, desarrollo profesional y personal como líneas de análisis y áreas potenciales de intervención. A partir de estos resultados se presenta una serie de acciones para la intervención en los subcomponentes identificados en este trabajo:

Propuesta de intervención para disminuir el efecto de los factores escolares en la tasa de deserción escolar

| Componente: Mejora de las condiciones laborales, de desarrollo profesional y personal de directores y profesores para disminuir la deserción en educación media superior derivada de factores escolares. | | |
|--|--|--|
| Sujeto | Subcomponente | Líneas de acción |
| Director | Satisfacción del director por su estabilidad laboral | <p>Mejorar de las condiciones laborales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar plazas de director y reducir las de encargado. • Transparentar los procesos de contratación, renovación, promoción y bajas. • Establecer esquemas de pago directo, transparente y continuo. • Distribuir adecuadamente la carga de trabajo entre actividades directivas y de gestión |
| Profesor | Profesores que cuentan con un segundo empleo no vinculado a la educación | <p>Mejora de las condiciones laborales y Desarrollo profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar de plazas de profesor de tipo base. • Establecer profesores de tiempo completo (perfil profesor-investigador). • Desarrollar esquemas de apoyo que permitan un ingreso digno y justo • Incrementar horas frente a grupo y talleres de práctica docente. • Promover programas de vinculación escuela-comunidad que permita al profesor actualizarse, principalmente para el modelo educativo de Profesional Técnico • Incrementar la asistencia a cursos con contenidos didácticos y estrategias de enseñanza, principalmente a profesores del modelo Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico. |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Asistencia a cursos con contenidos de las materias que imparten</p> | <p>Desarrollo profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar temáticas de cultura juvenil y convivencia en los contenidos de PROFORDEMS • Promover asistencia gradual de todos los profesores a cursos PROFORDEMS, independiente de la plaza o que participe en el SNB • Establecer cursos en línea con material actualizado e interactivo • Incrementar asistencia a cursos con contenidos de las materias que imparten y renovación del material de enseñanza |
| | <p>Lectura de libros relacionados con temas de su interés</p> | <p>Desarrollo profesional-personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promocionar semana de fomento a la lectura de profesores • Desarrollar actividades sabatinas o extra-clase de lectura en voz alta con los estudiantes y padres de familia • Otorgar bonos o certificados de regalo para ser intercambiados en librerías • Promocionar clubes de lectura entre el personal directivo y profesorado |

2. Consideraciones para la agenda de política educativa

Con el afán de sintetizar los argumentos sostenidos en este documento y contribuir al debate dentro de la agenda de política en el nivel de media superior a nivel federal, estatal, de dirección general y del propio dentro escolar, se plantean los siguientes temas a reflexionar y debatir:

Repensar los objetivos de la educación

En un marco de cambio y debilitamiento de las instituciones sociales - particularmente la economía- es necesario repensar los objetivos de la educación

para entenderla no sólo como formadora de capital humano especializado, sino como formadora de sujetos sociales capaces de realizar y concretar las actividades y funciones que para ellos tiene valor y como consecuencia un bien-estar. De esta forma, se propone pasar de una educación dirigida a las demandas de la economía a una educación orientada a las capacidades y necesidades de los individuos, donde los marcos curriculares consideren la presencia tanto de “competencias” como de “capacidades” para la formación de sujetos sociales.

Incorporar al debate la noción de capacidades en la agenda curricular, no está en contrasentido a los objetivos actuales de productividad y competencia, sino que los estimula, ya que cada vez es más común que los empleadores manifiesten su interés por contar con personal capaz de resolver problemas, trabajar en equipo, cuenten con rasgos de liderazgo y sean resilientes, y no tanto, que sean conocedores del trabajo, ya que la empresa se encarga de capacitar al individuo en las necesidades del negocio, por lo que buscan personas capaces más que competentes.

Incorporar a la agenda de investigación y política el enfoque de experiencia escolar

La agenda de investigación en México ha contado con considerable producción de estudios que reconocen el valor de la subjetivación en el tema de los jóvenes dentro y fuera de las escuelas, sin embargo, aún queda pendiente, el analizar las vivencias y realidades de estos jóvenes a partir de un enfoque que no se centre en la formación de su subjetividad, sino en analizar cómo los jóvenes desarrollan estrategias y mecanismos como parte de su trayectoria escolar. En este sentido, se propone pasar del análisis de cómo es que se forma la noción de juventud y concentrarse en cómo es que esa noción de juventud interactúa en los centros escolares, cómo los jóvenes construyen y reforman los mecanismos de comunicación, interacción y aprendizaje.

De esta forma, el enfoque de experiencia escolar constituye una veta para el análisis de las experiencias de los profesores y de directores, los cuales -como se

observa en las conclusiones de este trabajo- tienen un valor significativo dentro de los resultados educativos de las escuelas.

Flexibilizar la estructura informal de las escuelas

El objetivo del Sistema Nacional de Bachillerato constituye la estrategias insignia para transformar el subsistema de educación media superior, buscando vincular a las escuelas, los contenidos y las condiciones de los profesores y directores a partir de cursos de capacitación y fortalecimiento de habilidades pedagógicas y control de grupo, sin embargo, aún queda pendiente el fortalecimiento de los componentes informales de la educación que permitan contar con espacios de mayor vinculación, en los que se logre establecer lazos de compromiso y trabajo entre la diversidad de experiencias juveniles y la cultura escolar.

De esta forma, el SNB y la política en educación media superior en general, requiere contemplar los componentes informales de la educación, las relaciones interpersonales entre estudiantes, profesores y cuerpo administrativo como parte de una campaña para integrar a los jóvenes dentro de la cultura de la escuela. Flexibilizar la estructura informal de los planteles cobra especial importancia dada la condición de obligatoriedad de la media superior, ya que en los próximos años la diversidad de experiencias, culturas y trayectorias juveniles incrementará por lo que la escuela debe de ser sensible para proporcionar las condiciones formales e informales que permitan a los jóvenes completar sus estudios con los mejores resultados de aprendizaje, más que de calificaciones.

Explorar nuevos análisis sobre los factores escolares en el tema de deserción

Los resultados arrojados en este estudio-diagnóstico demuestran el valor de los componentes escolares dentro del tema de deserción, por lo que es necesario continuar con esta línea de investigación, recuperando nueva evidencia y analizando no sólo por los factores internos a la escuela, sino también analizar,

el efecto del alumnado y de la escuela a partir de otros estudios. Para ello es preciso contar con información pertinente y actualizada que permita analizar los resultados aquí presentados a la luz de nuevas muestras, técnicas de investigación y enfoques.

Continuar con estos estudios no sólo permitirá contar con una mayor comprensión del fenómeno, sino también, desarrollar nuevas líneas de intervención en materia de deserción. Estas nuevas investigaciones podrán analizar el comportamiento de los factores escolares en distintas dimensiones -ya sea por modelo educativo, por control administrativo o sub modelos- lo que permitiría diagnosticar e identificar estrategias de intervención para cada uno de los casos.

Incorporar a la agenda de política los programas remediales o de segunda oportunidad

Aún y cuando en México se ha establecido una serie de programas que buscan disminuir las tasas de deserción en tres distintas dimensiones (económica, psicosocial y educativa), es necesario considerar alternativas no sólo para que los jóvenes no abandonen la escuela, sino también, para que los que se encuentren fuera de ella se reincorporen. En este sentido, las políticas de reingreso al sistema educativo no son un deber ser, sino una obligación que el estado debe de atender para consolidar el derecho a la educación registrado en la constitución.

Las políticas de segunda oportunidad, al tener como población objetivo a jóvenes con responsabilidades laborales y familiares, requiere del desarrollo de estrategias interinstitucionales que permitan horizontalizar las políticas para que el estudiante tenga una verdadera oportunidad de reincorporarse al sistema educativo. Por ello este tipo de programas no sólo considera la promoción de modalidades de escuela virtual, sino también semi-presencial, de fin de semana o una modalidad híbrida, en la que los estudiantes seleccionen del plan de estudios las asignaturas que les interese estudiar de forma presencial y aquellas que prefieren hacerlo desde casa o una computadora. Reincorporar a estos jóvenes

también requiere de (apoyos económicos, educativos y psicoemocionales) que les permitan permanecer y finalizar sus estudios.

En el caso del nivel de media superior, la puesta en marcha del SNB constituye una veta para desarrollar nuevos esquemas de trabajo que permitan desestandarizar las propuestas educativas y establecer espacios alternativos para que los jóvenes, si no deciden regresar a las clases presenciales logren completar sus estudios en otras modalidades.

Redefinir el concepto de deserción

Como se expuso en el documento uno de los inconvenientes que se encuentra al estudiar el tema de deserción en México es la forma como está definido. Al describir al concepto como un índice calculado a partir de una diferencia de matrículas, no se logra dimensionar la naturaleza del fenómeno ya que no se logra diferenciar a los estudiantes que migraron a otra escuela, los que cambiaron de modelo educativo, los que se mudaron de región y a los que realmente se retiraron del sistema educativo.

Establecer una definición clara en términos de deserción no es una tarea fácil, sin embargo, es imperiosa la modificación ya que de no ser así se continuará sobredimensionando el problema, debido a que muchos de estos jóvenes no es que se retiren del sistema sino que optan por otra alternativa educativa, por lo que no se les debe de considerar dentro del indicador de deserción.

La deserción es fundamentalmente un proceso, por consiguiente, su definición debe de entenderse en términos longitudinales, demandando así instrumentos de información que permitan observar la trayectoria educativa del individuo y no del conjunto. La definición que plantea el NCES (National Center for Educational Statistics del Departamento de Educación de Estados Unidos) constituye una veta, ya que al distinguir entre ausentismo, abandono y dropout,

se logra diferenciar los casos de abandono del sistema con los que migran de colegios y los que solamente se retiran por periodos cortos del salón de clases.

Esta propuesta de redefinir el concepto viene acompañada de otro cuestionamiento para la agenda educativa, pero principalmente para la de gobierno y de políticas ¿por qué no cambiar el concepto de deserción, por el de contención o mejor aún, el afiliación/integración? Si hablamos en términos de deserción se presupone que es el joven el que se retira de la escuela, siendo éste el “portador del fracaso”, como ha sucedido en las políticas en la materia para el caso mexicano. Por otra parte, si hablamos de contención, se tiene en mente la participación de la escuela y el sistema educativo como actores que inciden positiva o negativamente en el fenómeno.

Mientras que los primeros dos términos presuponen la partida, el concepto de afiliación/integración corre en una dirección opuesta. Este concepto identifica como principal acción la participación tanto de los jóvenes como de la escuela en un proceso de asociación en el que ambas partes son responsables y coparticipes de la trayectoria educativa de los estudiantes.

Hablar de afiliación/integración no sólo tiene implicaciones en el fenómeno de abandono, sino también el de aprendizaje, ya que uno de los factores básicos para un buen desempeño escolar, es contar con espacios y mecanismos que promuevan el compromiso y la corresponsabilidad entre los actores educativos. De esta forma, se está hablando tanto en términos de flexibilizar la oferta educativa -en su estructura formal e informal- como de reconocer a los jóvenes, no por su condición de rol, sino como actores sociales con intereses y experiencias distintas.

Debatir la creación de un Sistema Único de Matrícula

El momento de reforma estructural que está presentando el sistema educativo mexicano constituye una oportunidad para innovar y proponer nuevas estrategias

de información y evaluación. En este sentido, la creación de un Sistema Único de Matrícula representa una propuesta para el seguimiento longitudinal de estudiantes que permitiría contar con información actual, pertinente y constante, no sólo para el tema de deserción escolar, sino para el conocimiento y análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Un sistema de información de esta naturaleza posibilitaría identificar los recorridos de los estudiantes, brindar información de sus trayectorias y lograr relacionarlos con su propio desempeño, y con el de los profesores y directores. Contar con este tipo de sistemas inteligentes permitiría identificar los casos donde las trayectorias de desempeño de los estudiantes se ven re direccionadas ya sea por el paso en una determinada escuela o profesor, lo que permitiría complementar el trabajo de evaluación de los propios profesionales de la educación.

De esta forma, se lograría contar con información pertinente, eficaz y apropiada para el análisis y estudio de temas tanto de la agenda de investigación como de políticas públicas.

Referencias.

- Almuñías, J.L., Romero, B., *et al* (2005) *Estudio sobre la repitencia y las bajas en la educación superior en Cuba*. UNESCO. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Arhar, J. y Kromrey, J. (1993) The effects of school organization on the social bonding of at-risk middle level students. Paper presented to the Eastern Educational Research Association Annual Meeting, Clearwater, Florida.
- Aristimuño, A. (2009) El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), pp. 181-197.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001) *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. Cd. de México, México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2005) *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Battin-Pearson, *et. al.* (2000) Predictors of early high school dropout: A test of five theories. En: *Journal of Educational Psychology*, (92), pp. 568-582.
- Bazán, J. y García, T. (coords.) (2001) *Educación Media Superior: aportes*. México: CCH-UNAM.
- Blau, P. y Scott, W.R. (1962) *Formal organizations. A comparative approach*. San Francisco, E.U.: Chandler Publications.
- Bidwell, C. (1965) The School as a Formal Organization. En March, J. G. (Ed.): *Handbook of Organizations*, (pp. 972-1022). Chicago, E.U.: Rand McNally College.
- Bidwell, C. (2001) Analyzing Schools as Organizations: Long – Term Permanence and Short – Term Change. En: *Sociology of Education* (74), pp. 100-114.
- Bozeman, B. (1998) *Todas las organizaciones son públicas. Tendiendo un puente entre las teorías corporativas privadas y públicas*. Ciudad de México, México: FCE.
- Bracho, T. (2003) *Diseño e instrumentación del Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES) Evaluación externa*. Ciudad de México, México: CIDE/ANUIES.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012) La educación media superior: situación actual y reforma educativa. En Martínez, M. (coord.) *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: FCE.
- Bryk, A. y Thum, Y. (1989) The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. En *American Educational Research Journal*, (26), pp. 353-383.
- Casillas, M., R. Chaín y N. Jácome (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En: *Revista de la Educación Superior*, 36 (142), pp. 7-29.
- Castañón, R y Seco, R. (2000) *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*. Ciudad de México, México: Limusa.
- Castro, J. (2011) Factores socioeconómicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán. En: *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE
- Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (2005). *Seguimiento longitudinal de una muestra de alumnos a nivel nacional en el ciclo escolar 2000-2003. Reporte Final. Unidad de Estudios e Intercambio Académico*. Ciudad de México, México: CONALEP.
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En: *Última Década*. (15) pp. 11-52.
- Diario Oficial de la Federación (2008) *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Ciudad de México, México: DOF.
- Didou, S. y Martínez, S. (2000) *Evaluación de las políticas de Educación Media Superior y Superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*. Ciudad de México, México: COSNET-SEIT
- Douglas, J. y Weick K. (1990) Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. En: *Academy of Management Review*. 15 (22), pp. 203-223.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América: Un tema prioritario para la agenda regional. En: *Revista Iberoamericana de educación*, (30), pp. 39-62.
- Espinoza, O., Castillo, D., et al. (2010) *Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar*. Centro de Investigación de Educación. Chile: Universidad UCINF.
- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por Pisa 2003. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 7 (4), pp. 164-179.
- Figuroa, A. y Nava, A. (2013) El abandono escolar en alumnos de bachillerato en Aguascalientes. El caso del Cecytea. En: Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Gto., México: COMIE
- Finn, J.D. (1989) Withdrawing from school. En: *Review of Educational Research*, 59(2), pp. 117-142.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. En: *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109.
- Furtado, M. (2003) *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Cuaderno de trabajo no.22. Montevideo, Uruguay.
- Goldschmidt, P y Wang, J. (1999) When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. En: *American Educational Research Journal*, 36 (4), pp. 715-738.
- Gamoran, et al. (2000) The Organizational Context of Teaching and Learning. Changing Theoretical Perspectives (pp. 37-63). En: Hallitan, M. T. (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education*, Nueva York, E.U.: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- González, M. (2006) Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), pp. 1-15.
- Gray, J. (1990) Estimating differences in the examination performance of secondary schools in six LEAs: A multilevel approach to school effectiveness. En: *Oxford Review of Education*, 16 (2), pp. 137-158.
- Guerrero, A. (2001) La sociología de la organización escolar: rasgos peculiares de un campo. Trabajo presentado en el VII Congreso español de sociología. Septiembre, Salamanca, España.
- Hall, Richard (1996) *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados* (6a ed). Ciudad de México, México: Pearson, Prentice Hall.
- Hannon, L. (2003) Poverty, delinquency, and educational attainment: Cumulative disadvantage or disadvantage saturation? En: *Sociological Inquiry*, 73 (4), pp. 575-594.
- Herrera, M. (2009) El valor de la escuela y el fracaso escolar. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(49), pp. 254-263
- Hopkins, D. et al.(1994) School improvement in an era of change. Chapter 6. En: P. Ribbens y E. Burrige (eds.), *Improving education and promoting quality in schools*, Londres, Inglaterra: Cassell.
- Hoyle, E. (1975) Professionalism, Professionalism and Control in Teaching (pp. 314-320). En: Houghton, V. et all (Eds.) *Management in Education. The Management of Organizations and Individuals*, Londres, Inglaterra: The Open University Press.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011) *La educación media superior en México*. Ciudad de México, México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013) *Panorama educativo de México, Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2012 Educación Básica y Media Superior*. Ciudad de México, México: INEE.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2010) *Encuesta Nacional de la Juventud*. México: IMJ.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2012a). *Índice de Competitividad 2011: más allá de los BRICS*. Ciudad de México, México: IMCO.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2012b). Educación el poder de la evaluación y la competencia. En: *Índice de competitividad estatal 2012*. Ciudad de México, México: IMCO.
- Jones, A. (1971) (coord.) Federal efforts to solve contemporary social problems. En: *Handbook on the study of social problems*. Chicago: Rand McNally.
- Lawrence, P. y Lorch, J. (1967) *Organizations and environment: managing differentiation and integration*. Boston, E.U.: Harvard University.
- Landero, J. (2012) *Deserción en la educación media superior*. México: Suma por la educación.
- Lee, V. y Burkman, D. (2003) Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure. En: *American Educational Research Journal*, 40 (2), pp. 353-393
- López, E., Velázquez, J. e Ibarra, G. (2011). Causas de la deserción escolar en el nivel medio superior en Baja California. En: *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

- Luhmann, N. (1987) The Evolutionary Differentiation between Society and Interaction (pp. 112-134). En: Alexander, Jeffrey; Giesen, Bernhard; Münch, Richard; Smelser, Neil (1987) *The Micro-Macro Link*. California: University of California Press.
- Martínez Rizo, F. (2004) ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en la educación básica. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), pp. 817-839.
- Mintzberg, Henry (1979) *The structure of organizations*. Upper Saddle River, New Jersey. Prentice Hall.
- Miranda, L. F. (2001) *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. Ciudad de México, México: Colegio de México.
- Miranda, L. F. (2012) Los Jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3 (3), pp. 71-84.
- Morales-Ramos, E. (2011) Los rendimientos de la educación en México. En: Banco de México, Documento de Investigación No. 2011-07. Ciudad de México, México: Banco de México.
- Muñoz, C. (1979) El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. En: *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 35 (3-4), pp. 221-285.
- Murillo, J. (2005) La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el crecimiento de la calidad educativa en Iberoamérica. En: *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 3 (2), Editorial.
- Murillo, J. comp. (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Latinoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación y cultura de España/Convenio Andrés Bello.
- National Dropout Prevention Center (2007) Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report. E.U.: Clemson University and Communities in School.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris, Francia: OECD
- Parsons, W. (2007) *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Ciudad de México, México: Flacso-México
- Pfeffer, Jeffrey (1982) *Organizaciones y teoría de las organizaciones*. Ciudad de México, México: FCE.
- Pittman, R. y Haughwout, P. (1987) Influence of high school size on dropout rate. En: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (4), pp. 337-343.
- Powell, W. y DiMaggio, P. (1991) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Ciudad de México, México: FCE.
- Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), pp. 3-9.
- Romo, A. (2002). Factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En: Deserción, rezago y eficiencia terminal. Propuesta metodológica de estudio. Ciudad de México, México: ANUIES.
- Rosi, R. y Montgomery, A. (1994) Educational Reforms and Student At Risk: A Review of the Current State of the Art. Disponible en: <http://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdReforms/index.html>
- Rumberger, R. (1995) Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. En: *American Educational Research Journal*, 32 (3), pp. 583-625.
- Rumberger, R. (2001) Why students drop out of school and what can be done. Documento de trabajo. University of California. Santa Barbara.
- Rumberger, R. y Thomas, S. (2000) The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. En: *Sociology of Education*, 73 (1), pp. 39-67.
- Rumberger, R. y Lim, H. (2008) *Why students drop out of school: a review of 25 years or research*. California, E.U.: Dropout Reserch Project Report.
- Secretaría de Educación Pública (2005) *Glosario. Términos utilizados por la Dirección General de Planeación y Programación*. Ciudad de México, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012) *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2011-2012*. Ciudad de México, México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014) *Serie histórica del sistema educativo mexicano*. Base de datos en línea en la página oficial de la SEP. Consultado Marzo. 2014. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html

- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior*. Ciudad de México, México: SEMS.
- Sen, A. (1992) *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Alianza.
- Sen, A. (2000) *Libertad y Desarrollo*. Ciudad de México, México: Planeta.
- Sepúlveda y Opazo (2009) Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar? En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), pp. 121-135.
- Scott, W. Richard (1981) *Organizations and organizing. Rational, natural and open system perspectives* (5a ed.), New Jersey, E.U.: Prentice Hall.
- Silva, M. (2011) El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. En: *Perfiles educativos*, 33 pp. 202-214
- Slee, R y Weiner, G. (1998) *¿Eficacia para quién? Críticas de los movimientos de escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, España: Akal.
- Soca, Juan (2011) *Las escuelas primarias como organizaciones: un modelo de análisis ajustado al caso mexicano*. Tesis de doctorado. Flacso-México. Ciudad de México, México.
- Székely, M. (2010) Avances y transformaciones en la educación media superior. En: Ordorica, M. y Prudhomme (coords.), *Los grandes problemas de México*. Educación. Ciudad de México, México: Colegio de México.
- Sweeten, G. (2006). Who will graduate? Disruption of high school education by arrest and court involvement. En: *Justice Quarterly*, 23 (4), pp. 462-480.
- Tapia, et al. (2010) ¿La escuela hace la diferencia?. El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), pp. 197-225.
- Tinto, Vincet (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. En: *Review of Educational Research*. 45 (19), pp. 89-125.
- von Wright, G. (1971) *Explanation and understanding*. NY., E.U.: Cornell University.
- Villa, L. (2010) La educación media superior: su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días. En Ordorica, M y Prudhomme (coords.), *Los grandes problemas de México*. Educación. Ciudad de México, México: Colegio de México.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), pp. 320-341.
- Weick, K. (1979) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. En: *Administrative Science Quarterly*. 21 (1), pp. 1-19.
- Wehlage, G.G. y Rutter, R.A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? En: *Teacher College record*, 27(3), pp. 374-392.
- Zorrilla, A. (2008) *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Ciudad de México: México. UNAM-IISUE.

Anexo I

Cuadro 1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano

| Tipo educativo | Nivel Educativo | Tipo de sostenimiento o servicio | Edad Normativa o Típica | Duración de Años | Educación obligatoria / Año de establecimiento |
|--------------------------|-----------------|--|-------------------------|------------------|--|
| Educación básica | Preescolar | General Indígena Comunitario | 3-5 | 3 | Si (2002) |
| | Primaria | General Indígena Comunitario | 6-11 | 6 | Si (1917) |
| | Secundaria | General Telesecundaria Técnica Comunitaria Para trabajadores | 12-14 | 3 | Si (1993) |
| Educación media superior | | Bachillerato General Bachillerato Tecnológico Profesional Técnico | 15-17 | 3 ² | Si (2012) |
| Educación superior | Licenciatura | Educación normal Universitaria y tecnológica ³ | - | - | No |
| | Posgrado | Especialidad Maestría Doctorado | - | - | No |

Nota: No se incluye la edad típica para cursas educación superior ya que depende del plan de estudios de la carrera que se haya seleccionado y por lo tanto tampoco se registra edad para el caso de posgrado.

1. Dependiendo el programa que se elija puede ser de 2 a 5 años, sin embargo, la mayoría de los programas tienen una duración de 3 años.
2. Incluye estudios en técnico superior universitario

Cuadro 2. Estructura del Subsistema de Educación Media Superior

| Educación Media Superior | | | |
|---|--|--|---|
| Centralizados del Gobierno Federal | Centralizados (SEMS) | DGETI | CETIS, CBTIS |
| | | DGETA | CBTA, CBTF |
| | | DGCyTM | CETMAR, CETAC |
| | | DGB | CEB, PREFECOS, Prep. Fed. Lázaro Cárdenas |
| | Centralizados (SEP) | INBA | Bachillerato de Arte, Bachillerato Técnico de Arte |
| | Desconcentrado | IPN | CECYT, CET |
| | Otras Secretarías | SEDENA | Bachillerato Militar |
| SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE, etc. | | Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y Técnico Básico | |
| Descentralizados de la Federación | | CONALEP | Profesional Técnico-Bachiller |
| | | CETI Guadalajara | Bachillerato Tecnológico |
| | | COBACH México (DF) | Bachillerato General |
| Descentralizados de las Entidades Federativas | Coordinados por las Dir. Generales de la SEMS | DGETI | CECYTE, EMSAD |
| | | DGB | COBACH, BIC, EMSAD |
| Estatales | Coordinados por los Gobiernos Estatales (AEEs) | | TELEBACH |
| | | | Preparatorias Estatales por Cooperación |
| | | | Bachillerato General y Tecnológico |
| | | | Profesional Técnico |
| Organismos del Gob. Del D.F. | Coordinados por el Gob. Del D.F. | Instituto de Educación Media Superior del D.F. | Bachillerato General |
| Autónomos | | UNAM | CCH, E.N.Preparatoria, Bachillerato a distancia |
| | | Universidades Autónomas Estatales | Bachillerato de las Univ. (General y Tecnológico) |
| Privados | | | Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a la SEP-DGB |
| | | | Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados los Gobiernos Estatales |
| | | | Preparatorias/Bachilleratos particulares incorporados a las Univ. Autónomas |
| | | | Preparatorias/Bachilleratos particulares no incorporados |

Fuente: DOF, 2008

Cuadro 3. Tasa de deserción total por nivel educativo, sexo y grado escolar 2010-2011

| | Primaria | | | | | | | Secundaria | | | | Media Superior | | | |
|---------|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|-----|-----|-----|----------------|------|------|-----|
| | Total | 1o | 2o | 3o | 4o | 5o | 6o | Total | 1o | 2o | 3o | Total | 1o | 2o | 3o |
| Total | 0.7 | 0.8 | 0.7 | 0.7 | 0.9 | 1.0 | 0.1 | 5.6 | 4.7 | 6.0 | 6.1 | 14.9 | 21.6 | 12.9 | 6.6 |
| Hombres | 0.8 | 1.0 | 0.8 | 0.8 | 1.0 | 1.2 | 0.1 | 6.6 | 5.8 | 6.9 | 7.2 | 16.7 | 24.0 | 13.9 | 7.6 |
| Mujeres | 0.6 | 0.7 | 0.6 | 0.5 | 0.7 | 0.8 | 0.1 | 4.5 | 3.6 | 5.0 | 5.0 | 13.2 | 19.1 | 12.1 | 5.8 |

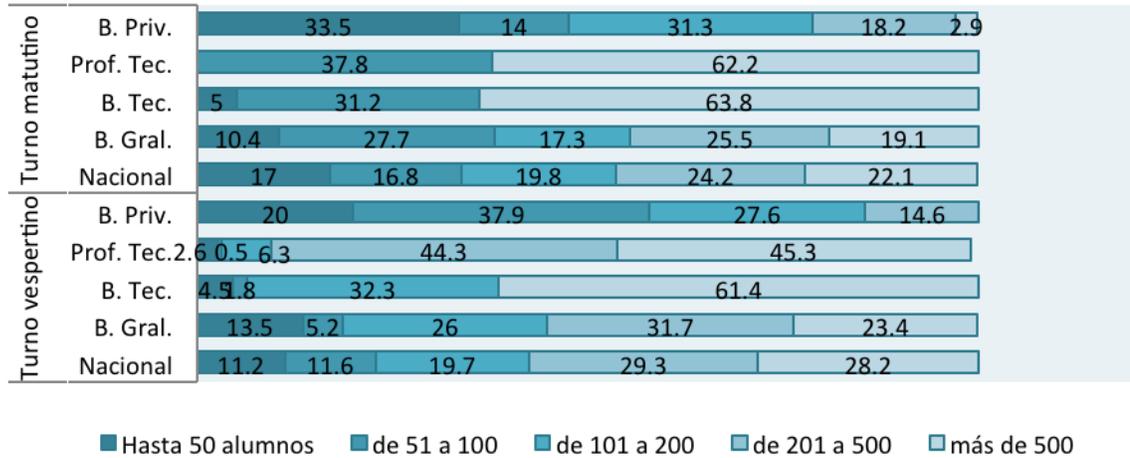
Fuente: Elaboración propia con base en INEE, 2013

Cuadro 4. Tasa de deserción total, intracurricular e intercurricular en educación media superior por entidad federativa (2010/2011)

| | Deserción total | Deserción intracurricular | Deserción intercurricular |
|---------------------|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Aguascalientes | 15.2 | 10.5 | 4.7 |
| Baja California | 16.2 | 9.7 | 6.5 |
| Baja California Sur | 14.6 | 10.6 | 4.0 |
| Campeche | 16.3 | 11.6 | 4.7 |
| Coahuila | 17.4 | 10.9 | 6.4 |
| Colima | 13.7 | 8.9 | 4.8 |
| Chiapas | 10.4 | 6.9 | 3.5 |
| Chihuahua | 17.6 | 11.1 | 6.4 |
| Distrito Federal | 18.5 | 6.7 | 11.8 |
| Durango | 15.8 | 8.1 | 7.7 |
| Guanajuato | 17.5 | 12.2 | 5.3 |
| Guerrero | 12.8 | 6.1 | 6.8 |
| Hidalgo | 14.9 | 9.1 | 5.8 |
| Jalisco | 15.4 | 3.4 | 11.9 |
| México | 15.2 | 10.9 | 4.4 |
| Michoacán | 13.0 | 11.7 | 1.3 |
| Morelos | 17.5 | 9.7 | 7.8 |
| Nayarit | 13.4 | 7.6 | 5.8 |
| Nuevo León | 23.6 | 13.1 | 10.5 |
| Oaxaca | 14.2 | 6.7 | 7.4 |
| Puebla | 10.1 | 4.0 | 6.1 |
| Querétaro | 13.8 | 8.1 | 5.6 |
| Quintana Roo | 14.0 | 9.0 | 5.9 |
| San Luis Potosí | 12.6 | 8.2 | 4.4 |
| Sinaloa | 13.4 | 6.5 | 6.9 |
| Sonora | 14.4 | 12.9 | 1.5 |
| Tabasco | 12.0 | 6.1 | 5.9 |
| Tamaulipas | 12.9 | 7.8 | 5.1 |
| Tlaxcala | 14.6 | 8.7 | 6.0 |
| Veracruz | 12.0 | 7.4 | 4.6 |
| Yucatán | 16.3 | 14.5 | 1.8 |
| Zacatecas | 14.3 | 10.2 | 4.0 |

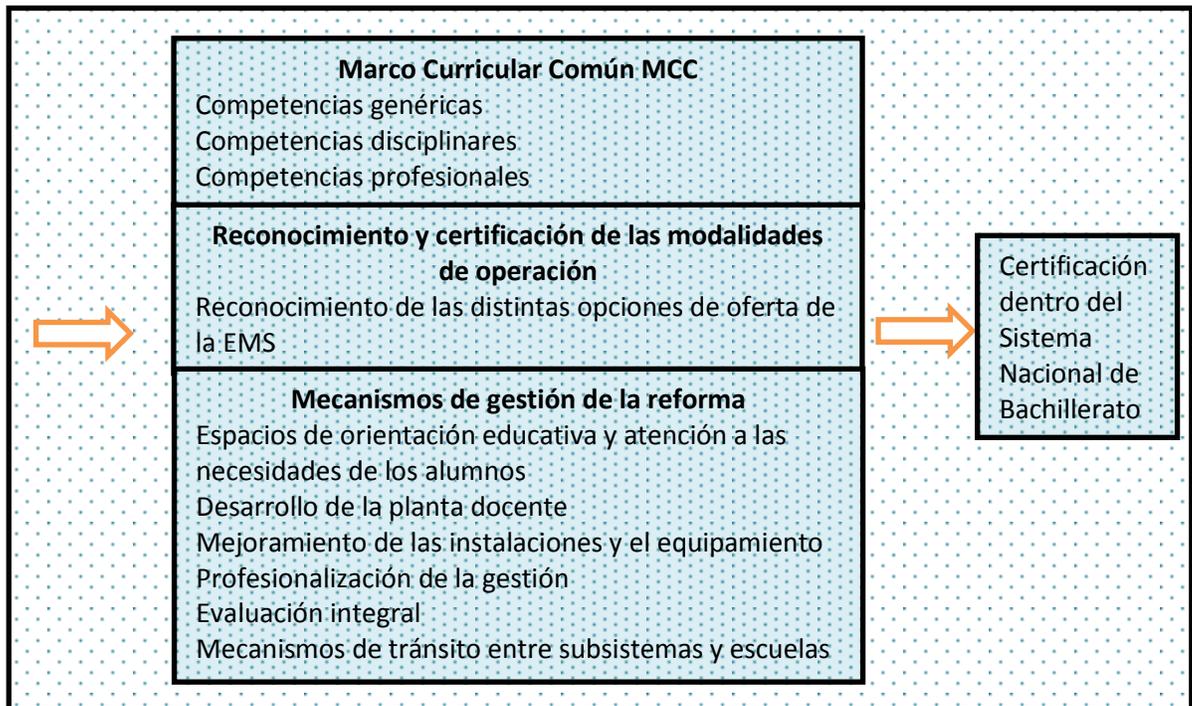
Fuente: INEE, 2013

Gráfica 1. Porcentajes de escuelas según tramos de tamaño y turno, por modelo educativo



Fuente: INEE 2011: 78

Diagrama 1. Proceso para certificación de planteles en el Sistema Nacional de Bachillerato



Fuente: DOF, 2008

Anexo II

Cuadro I Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

| Paradigma cualitativo | Paradigma cuantitativo |
|--|---|
| Subjetivo | Objetivo |
| Aproximación a la realidad: desde adentro | Aproximación a la realidad: desde el exterior |
| Orientado al proceso | Orientado al resultado |
| No generalizable: estudios de caso | Generalizable: estudio de múltiples casos |
| Asume realidad dinámica | Asume realidad estática |
| Interpretación y observación naturalista | Medición controlada y precisa |
| Producción de información (datos elaborados por los sujetos) | Producción de índices y parámetros |
| Explicación de procesos | Explicación de causalidades |
| Fundamentada en la práctica | No necesariamente fundamentado en la práctica |
| Comprender naturaleza del fenómeno | Comprender magnitud del fenómeno |
| Fortaleza analítica: asignación de significados | Fortaleza analítica: relación entre variables |
| Contextualiza el fenómeno | Dimensiona el fenómeno |
| Profundiza hallazgos bajo estudios de caso | Profundiza hallazgos a partir de la réplica de estudios |

Anexo III

Resultados del análisis de supuestos para modelos de regresión múltiple

i) **Supuesto de Colinealidad no perfecta** y ii) **Homocedasticidad**

Al emplear el método de mínimos cuadrados generalizados (MCG), dadas las características de la variable dependiente (tasa de deserción escolar por plantel) el supuesto de Colinealidad no perfecta y Homocedasticidad son aceptados, puesto que el modelo transformado verifica todos los supuestos básicos, el estimador MCG, que es el estimado de los mínimos cuadrados ordinarios (MCO) del modelo transformado, es el estimador lineal e insesgado de mínima varianza de β . Por la misma razón, el estimador MCG es consistente y asintóticamente normal.

iii) Normalidad del error

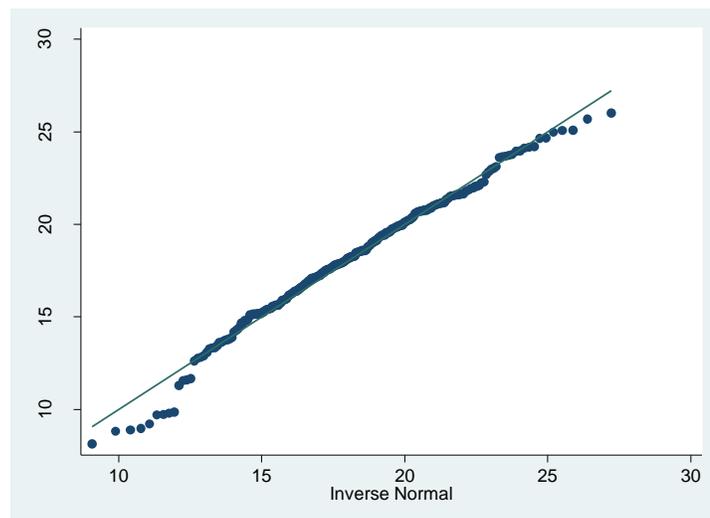
La prueba de normalidad del error (donde el error es independiente de las variables explicativas y está distribuido normalmente siendo su media cero) se realiza a partir del comando `sktest`, el cual realiza una prueba de normalidad basada en la asimetría y otra sustentada en la curtosis, donde finalmente combina las dos pruebas en el siguiente estadístico resumen. En esta prueba no se rechaza H_0 , y por lo tanto se puede considerar que los errores del modelo se distribuyen aproximadamente normal.

Skewness/Kurtosis tests for Normality

| Variable | Obs | Pr(Skewness) | Pr(curtosis) | -----join----- adj chi2(2) | Prob>chi2 |
|------------|-----|--------------|--------------|-------------------------------|-----------|
| Residuales | 264 | 0.0126 | 0.2815 | 7.03 | 0.0297 |

Gráficamente, la distribución normal de los errores se puede observar a través del gráfico de probabilidad-probabilidad (P-P plot) en el que se compara la función de distribución acumulada empírica con una función de distribución teórica, en la que si los puntos se aproximan al comportamiento lineal señalado en el gráfico, se puede considerar que la función lineal empírica es similar a la teórica, y por lo tanto se comporta “normalmente”.

Gráfica 1. Distribución del error



Fuente: Cálculos propios con datos de INEE, 2011