



FLACSO
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA DE MEXICO

Maestría en Políticas Públicas Comparadas
VIII Promoción 2017-2019

**El abandono escolar en la educación media superior:
análisis comparado de los ámbitos institucionales
y determinantes organizacionales**

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Políticas Públicas Comparadas

Presenta:

Jaquín Humberto Ibarra Picos

Director de tesis:

Diego Solís Delgadillo

Seminario de tesis:

Política Educativa

Línea de investigación:

Educación, políticas públicas y mundo del trabajo

Ciudad de México, Agosto 2019

Trabajo realizado con el apoyo becario del CONACYT

Resumen

El abandono escolar es uno de los principales problemas educativos. Esta investigación analiza en qué medida las características de los directores y docentes son determinantes en el abandono escolar. Las observaciones del estudio son bachilleratos ubicados en Baja California. Teóricamente se proponen cuatro variables que explican las bajas tasas de abandono: i) Presencia de docentes de tiempo completo; ii) Directores que equilibran los aspectos pedagógicos, operativos y administrativos en sus obligaciones laborales; iii) El tipo de bachillerato y iv) La experiencia docente previa del director. Los datos son analizados utilizando Análisis Cualitativo Comparativo (QCA). Los resultados obtenidos señalan que la presencia de docentes de tiempo completo y una perspectiva equilibrada del director son variables importantes para explicar la permanencia de los alumnos dentro del nivel educativo de media superior. Además, en combinación con el bachillerato general o directores sin experiencia previa como docentes, se produce el resultado de interés.

Palabras clave:

abandono escolar, organizaciones, educación media superior, afiliación institucional.

Abstract

School dropout is one of the main educational problems. This study analyses how the characteristics of teachers and principals influence school dropout. The observations for this study are upper secondary schools located in Baja California. Theoretically, I propose four variables that explain low school dropout rates: i) The presence of full-time teachers, ii) Principals that balance pedagogical aspects, operational and administrative affairs as part of their regular work assignments, iii) The type of high school and iv) The teaching experience of the principal. The data was analyzed using the Qualitative Comparative Analysis (QCA). The results suggest that the presence of full-time teacher's and principals with a balanced perspective decrease school dropout. Furthermore, when the previous variables are combined with general high schools or directors without prior experience as teachers, the school dropout is low.

Keywords:

school dropout, organizations, high school level, institutional affiliation



FLACSO
MÉXICO

Dedicatoria

A mi esposa Edith por su inspiración
y apoyo incondicional

A Juan Gálvez por su motivación
y respaldo institucional

Agradecimientos

La conclusión de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas es para mí un logro monumental. En principio quiero agradecer al Ser Supremo en el cual creo, la bendición de haberme puesto en el lugar adecuado y ante las personas indicadas para ello. Doy gracias a mi familia, de forma especial a mi esposa Edith Villavicencio y a mis hijos Edgar y Erika, por el apoyo incondicional que me dieron para transitar por esta etapa académica.

Reconozco también el invaluable respaldo corporativo que me brindó en su momento el INEE. En este punto fue definitiva la intervención de Juan Gálvez, a quien estoy agradecido por su gestión institucional y por ser generoso en compartir información, experiencia y conocimiento sobre el sector educativo.

Quedo también conforme con el trato que me brindó la FLACSO, particularmente con la Coordinación de la Maestría por ser empática, asertiva y exigente. Todo ello facilitó el tránsito y la conclusión del grado académico. Gracias a Mario Torrico, Dorothy Okumura y Ulises Flores. Gracias también a los tutores Sughei Villa y Diego Solis.

A Diego, le agradezco además su acertada dirección de la tesis, quien con paciencia y sabiduría dirigió sus comentarios y observaciones para concluir este proyecto.

De igual forma, gracias al CONCACYT por el apoyo becario.

Finalmente, celebro la participación de Sughei Villa y Ulises Flores, quienes fungieron como lectores de esta tesis. Sus contribuciones, comentarios y críticas la enriquecieron sustancialmente.



Índice general

Resumen	ii
Abstract	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índices de figuras, tablas y cuadros	vii
Introducción	1
Capítulo I. El abandono escolar en la educación media superior: elementos conceptuales y contextuales	8
I.1 Revisión de la literatura sobre abandono escolar	8
I.2 Marco normativo y políticas públicas	20
I.3 Contexto del abandono escolar en educación media superior	23
Capítulo II. El abandono escolar en la educación media superior: aspectos teóricos	30
II.1 Aproximación teórica	30
II.2 Hipótesis de trabajo	37
Capítulo III. La investigación y consideraciones metodológicas	42
III. 1 Método de investigación	42
III. 2 Selección de casos	43
III. 3 Operacionalización del problema de investigación	48
III. 4 El método Análisis Cualitativo Comparativo (QCA)	51
Capítulo IV. Los determinantes del abandono escolar	54
IV. 1 Aplicación del procedimiento QCA a las variables	54
IV. 2 Minimización de los resultados positivos	57
IV. 3 Los resultados positivos y su relación teórica	61
IV. 4 Las variables rivales y su relación con los resultados	65
Conclusiones y recomendaciones	68
1. Reflexiones sobre los resultados de la investigación	68
2. Consideraciones para la agenda de investigación	72
3. Recomendaciones de política educativa	76
Bibliografía	83
Anexo A. Literatura revisada sobre abandono escolar	86
Anexo B. Explicaciones sobre el abandono escolar	88



FLACSO
MÉXICO

Anexo C. Literatura académica y estudios o informes institucionales identificados	89
Anexo 1. Cuestionario para Director	90



Índices de figuras, tablas y cuadros

Figuras

Figura 1.1.	Trayectoria escolar promedio de primaria a EMS en México, 1999 y 2013	24
Figura 1.2.	Ámbitos de las causas escolares-institucionales	28
Figura 4.1.	Configuraciones causales y clasificación de casos	60

Tablas

Tabla 1.1.	Tasas de abandono escolar por modelo educativo y según tasa máxima y mínima en entidades. Nacional 2015-2016	25
Tabla 1.2.	Causas de abandono según la ENDEMS 2012 y el Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la EMS 2015	27
Tabla 3.1.	Entidades preseleccionadas según los criterios de elegibilidad	45
Tabla 3.2.	Tasa nacional según modalidades educativas por entidades	45
Tabla 3.3.	Planteles seleccionados para intervención en campo	47
Tabla 4.1.	Codificación de los casos: la variable dependiente y condiciones explicativas	56
Tabla 4.2.	Tabla de verdad	57
Tabla 4.3.	Resultados	58
Tabla 4.4.	Resultados: configuración 1 y 5	59
Tabla 4.5.	Resultados: configuración 1 y 7	59
Tabla 4.6.	Resultados: configuración 5 y 7	59

Cuadros

Cuadro 2.1.	Los siete elementos centrales del modelo de Sinclair	32
Cuadro 3.1.	Categorías analíticas del problema de investigación	49
Cuadro 3.2.	Operacionalización de las variables dependiente y explicativas	51
Cuadro 3.3.	Operacionalización de las variables de control	52
Cuadro 5.1.	Estrategias de intervención y acciones específicas	79
Cuadro 5.2.	Propuestas de instrumentos de política	80
Cuadro 5.3.	Actores identificados que intervienen en el problema público	82

Introducción

El abandono escolar en México es un fenómeno que se manifiesta en todos los niveles de la educación; sin embargo, es en el tramo de la educación media superior en donde se expresa con mayor gravedad, para el caso de la educación obligatoria. La falta de permanencia de los niños, niñas y adolescentes en la escuela es un problema que implica un corte en la continuidad de la trayectoria educativa y que expulsa del sistema escolarizado a miles de connacionales en edad escolar.

Los datos oficiales recientes señalan que más de 700 mil jóvenes, entre 15 y 17 años de edad, dejan la educación media superior en el país cada año. Según fuentes de organismos internacionales en México se tiene una proporción menor al 60% de estudiantes, de 15 y 19 años de edad, matriculados en escuelas de educación media superior, cuando el referente es más del 84% en promedio en los países que conforman la OCDE (INEE, 2017a).

Esta situación expone a los jóvenes a condiciones proclives a la falta de desarrollo de capacidades para contar con oportunidades de progreso y los vuelve vulnerables a la “violencia, la criminalidad, el embarazo temprano, las adicciones” lo que se constituye en “un riesgo importante para los temas emergentes de seguridad y criminalidad” (Székely, 2011).

En el 2014, más de 16,000 jóvenes mexicanos, entre 16 y 18 años, enfrentaron diversas medidas penales por haber cometido infracciones graves a las leyes. En lo educativo casi ninguno de estos jóvenes logró concluir la educación media superior: 52% sólo había cursado algún grado de secundaria o habían lograron completar este nivel; 30% tenía algún grado de la primaria o pudo completarla y únicamente 17% contaba con algún grado de la preparatoria o de alguna carrera técnica. El impacto de esta condición en la vida de los jóvenes es determinante: 28% de los jóvenes manifestó “no tener sueños, no confiar en nadie y no saber

ni querer pensar en su futuro” y 45% razonó “que saldrá de la institución (cárcel) igual o peor” que como entró (Ezaola,2015).

En el terreno de la emigración internacional en México, el común denominador es la prevalencia también de población joven y con baja escolaridad, según la CEPAL “la edad promedio (de los migrantes) es de sólo 28.9 años... y más del 55% de los mexicanos no cubren la preparatoria completa” (Canales, 2017).

La evidencia empírica señala que permanecer en la escuela es una condición para, además de adquirir conocimientos, aprender destrezas, hábitos y valores, lo que tiene incidencia en el logro de beneficios sociales, económicos y laborales. De esta forma, una mayor escolaridad de la población favorece el acceso empleos mejor pagados y mejores condiciones de seguridad laboral.

En la población de 15 a 29 años, de la que cuenta con educación media superior, 43% tiene una contratación estable; proporción que baja al 29.1% para los que solo cuentan con educación básica y del 12.3% para aquellos no tienen educación básica. En la población de 25 a 64 años, el comportamiento es similar, aunque en diferente proporción: 63.5% de los cuentan con educación media superior tienen una contratación estable; los que sólo cuentan con educación básica 46.7% y de los que no poseen educación básica 23.7%. Como se observa, en ambos rangos de edad las brechas son significativas (INEE, 2013).

En relación a los salarios, los trabajadores aumentan su incorporación a empleos con mayor ingreso conforme se extiende su escolaridad. Tomando como referencia los rangos de población ya señalados, se tiene que aquellos individuos que se sitúan entre los 15 a 29 años, y que cuentan con educación media superior, su salario-horario relativo se ubica en 1.27; los que solo disponen de educación básica es del 1.0 y del 0.91 para quienes no tienen la educación básica. En la población de 25 a 64 años, la relación es del 1.37, 1.0 y 0.84, respectivamente (INEE ,2013).

Desde la perspectiva de derechos humanos, la falta de permanencia escolar es un factor que inhibe, no solamente el desarrollo de la sociedad desde las ópticas económicas y sociales, sino además el principio universal del derecho a recibir educación. Jacques Delors señala que “la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades (es)...una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano...para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.” (Delors, 1996:10).

El problema público del abandono escolar en la educación media superior ha buscado atenderse y se han generado políticas públicas para ello. Entre el 2008 y 2014 se instrumentaron una gama muy amplia de planes y programas, entre otros, la Reforma integral de la Educación Media, el Programa nacional de becas para la retención escolar, el Programa “Construye T, el programa “Síguelo”, el Movimiento contra el Abandono Escolar “Yo no abandono”, la Beca para el abandono escolar y el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión de Planteles de Educación Media Superior.

En lo general, lo que se busca con las políticas descritas es hacer frente a las situaciones de riesgo en los estudiantes, mejorar el aprovechamiento escolar y reducir los índices de reprobación y de abandono. Además, en el 2012 se estableció que la educación media superior debía ser obligatoria con el objetivo de alcanzar la cobertura total en el ciclo 2021.

Las políticas puntualizadas, en términos históricos, no han tenido el impacto suficiente en el fenómeno: en el ciclo 2015-2016 la tasa de abandono escolar en media superior fue del 15.5%, apenas un punto porcentual por debajo del ciclo 2005-2006, misma que se ubicó en 16.5%. En una década la variación fue apenas del 1%. Por otro lado, el abandono presenta brechas significativas tanto en los ámbitos subnacionales como en los modelos educativos de la educación media superior. En el ciclo escolar de referencia (2015-2016) la entidad con la tasa de

abandono más alta se ubicó en 24.4 y la más baja en 11%. Por modelo educativo las tasas se ubicaron en el 13.7 para el bachillerato general, 18.2 para el tecnológico y 25.6 para el profesional técnico. El fenómeno es también asimétrico cuando se relaciona modalidad y entidad (INEE, 2017a).

En este ámbito del campo de la política educativa el presente trabajo de investigación se centra en la permanencia educativa de los estudiantes de la educación media superior. Abordar este tema implica afrontar uno de los desafíos sociales más relevantes del país: el reto del sistema educativo para absorber y brindar educación obligatoria en la educación media superior. Es decir, desarrollar la capacidad para que los jóvenes ingresen y permanezcan escolarizados, pero además para que concluyan en el tiempo normativo y aprendan. Cada uno de estos cuatro elementos pueden ser objeto de extensos análisis y en esta ocasión se propone un acercamiento al componente de la permanencia escolar de los jóvenes en la educación media superior.

Las explicaciones científicas del abandono escolar, desde una perspectiva muy general y condensada, han transitado dos generaciones de acuerdo a la literatura. La primera, la culpabilidad del abandono es con cargo a los jóvenes y se explica cómo la postura general de que las causas del abandono escolar residen en el propio estudiante, sus familias y sus contextos económicos y sociales. La segunda ubica en el centro de la responsabilidad del abandono a las organizaciones educativas ya que se asume que es en ellas en donde se debe de institucionalizar las políticas y las acciones contra el abandono escolar (Estrada, 2014; Blanco, 2014; Vidales, 2009; Miranda, 2013; INEE, 2017a).

Estas dos concepciones se han explicado con teorías sociológicas, económicas y organizacionales-institucionales. Sin embargo, aunque se manifiesta lo relevante de los aspectos organizacionales e institucionales, existe un vacío en la literatura que explique las brechas del abandono entre los modelos educativos de la educación media superior.

Las interrogantes que surgen al respecto son:

- 1) ¿Qué explica las diferentes tasas de abandono escolar entre los modelos educativos de la educación media superior en México?
- 2) ¿La diferencia entre el tamaño o grado del abandono de los modelos educativos se explicaría por factores relacionados con las características de los directivos y docentes de las organizaciones escolares?

De esta oportunidad del campo de la política educativa surge el interés por realizar la presente investigación que parte de la hipótesis de que la afiliación institucional genera mayor permanencia escolar.

La dirección del efecto es que entre mayor es la afiliación institucional que desarrollan las organizaciones educativas escolares de los diferentes modelos educativos, en este caso los centros escolares de la educación media superior, mayor es la permanencia escolar. Es decir, las instituciones importan y las organizaciones influyen por los entornos institucionales (Blanco, 2014).

En este sentido, el abandono escolar en la educación media superior no es un evento sino un proceso y que el abandono se resolverá, o se minimizará, si se desarrollan esquemas de filiación institucional por medios organizacionales. En esta configuración, los objetivos de la investigación son los siguientes:

- 1) Analizar el abandono escolar en la educación media superior como un problema de desafiliación institucional en las organizaciones escolares.
- 2) Identificar en qué medida las características de los principales actores organizacionales en las escuelas, es decir directivos y docentes, influyen en la afiliación institucional de los estudiantes.
- 3) Formular recomendaciones para el diseño de acciones encaminadas a reforzar la permanencia de los jóvenes en la educación media superior.

En este orden de ideas, el elemento principal del tema de la investigación del abandono escolar son las organizaciones educativas, cuyo atributo principal es el efecto o la función igualadora que deben de cumplir las organizaciones y los actores educativos que la conforman, particularmente directivos y docentes. Es decir, independientemente de los factores externos o internos al sistema educativo que expliquen el abandono escolar en la educación media, son las organizaciones las que deben de mantener “afiliados” a los jóvenes e incentivar en ello esa afiliación, sobretodo en el trayecto más crítico de la incorporación: entre la conclusión de la educación básica (específicamente la secundaria) y el primer ciclo de la educación media superior.

Para alcanzar los objetivos propuestos en el capítulo uno, en sendos apartados, se propone una aproximación al abandono escolar a partir de la revisión de la literatura especializada y de estudios institucionales, así como del marco normativo y políticas públicas implementadas para atender el problema. También se aborda el contexto en el que se desarrolla el abandono escolar.

En el capítulo segundo, agrupado en dos secciones, se expone el marco teórico y los supuestos de la investigación en atención a los objetivos y la hipótesis esbozadas. La intención es brindar referentes teóricos acerca del abandono escolar en la educación media superior.

Por su parte, en el capítulo tercero se presentan las consideraciones metodológicas de la investigación. Los puntos que se abordan son el método de investigación, la selección de los casos, las definiciones y su operacionalización; así como el método de análisis de los datos y la interpretación de los mismos.

En el apartado cuarto se exponen la técnica aplicada a las variables operacionalizadas y el procesamiento de los resultados en donde se explica la presencia u ocurrencia del fenómeno estudiado en conjuntos alternativos de condiciones. Se incluye la exploración de los resultados del análisis, en donde se

muestra la relación de los datos obtenidos con las hipótesis establecidas y el marco teórico.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación y una propuesta de agenda de investigación; así como las recomendaciones de política pública.

Capítulo I. El abandono escolar en la educación media superior: elementos conceptuales y contextuales

El abandono escolar en México es un problema público que se muestra en todo el trayecto de la educación obligatoria actual, aunque es en el tramo de la educación media superior en donde se vuelve más grave ya que expulsa del sistema escolarizado a miles de connacionales. La falta de permanencia de los jóvenes en la escuela es un problema que significa un corte en la continuidad de la trayectoria escolar o educativa cuyas consecuencias son múltiples, pero, en lo general, es un factor que inhibe el desarrollo de la sociedad.

En este capítulo se destacan los principales hallazgos que derivan de la literatura especializada y de algunos estudios que se han realizado al respecto del abandono escolar, así como el marco normativo y políticas públicas que se han implementado para atender el abandono escolar en educación media superior. De igual forma se presenta el contexto de este fenómeno educativo.

El propósito es realizar un acercamiento que permita entender de manera más integral el problema del abandono escolar en la educación media superior.

I.1 Revisión de la literatura sobre abandono escolar

La literatura reconoce que el abandono escolar¹ en México es un fenómeno que se manifiesta en toda la educación obligatoria² en México, pero es en el tramo de

¹ El abandono escolar, para los efectos de la investigación, se presenta cuando los estudiantes inscritos o matriculados en el sistema educativo escolarizado se desvinculan de la escuela antes de concluir el nivel o tipo educativo. En el texto se hace referencia indistintamente como abandono escolar o abandono. Es pertinente señalar que alguna literatura que trata sobre el tema, el término utilizado es el de “deserción escolar”, incluso existen indicadores con este nombre; sin embargo, es preferible la denominación de abandono por la evocación que tiene el “desertar”, la cual refiere a un soldado que deja el ejército sin autorización, cuando realmente se alude a jóvenes que si bien están en un esquema escolarizado no hay referente, al menos en esta connotación, con la militarización.

² La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala en su Artículo 3º que la educación obligatoria en México es aquella que transita del preescolar a la educación media superior (a la cual

la educación media superior en donde se torna más grave. Este concepto ha venido reemplazando al de “deserción” a partir de los tratados que abordan el nuevo esquema constitucional de la obligatoriedad y universalización de la educación media superior en el 2012-2013. De manera recurrente, el abandono escolar se aborda como un fenómeno que transita de considerarlo como un acto o evento de decisión propia de los estudiantes hasta el tratarlo como la culminación de un proceso de abandono que se gesta desde la educación básica, principalmente en la secundaria (ver Anexo A).

Las perspectivas con los que se ha abordado el abandono en la educación media superior³, en general, han sido de cuatro tipos: i) explicaciones sociológicas; ii) las enfocadas en los aspectos socioeconómicos, iii) las que ponen énfasis en los aspectos organizacionales y iv) aquellas que sitúan la relevancia en componentes institucionales (ver Anexo B).

La literatura que encara el abandono desde un punto de vista sociológico señala genéricamente que aún las dimensiones exógenas -además de las inherentes a las variables internas del sistema escolar- corresponden ser atendidas por las instituciones escolares dado el efecto de igualador social que debería cumplir un sistema educativo. Lo anterior, con base en lo que la bibliografía marca, de manera concurrente, sobre el abandono escolar como un fenómeno del fracaso escolar que afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades y que este fracaso, en gran parte, es algo “construido” desde la propia escuela (Román,2013). Es decir, siguiendo a Székely, los sistemas educativos, en lugar de promover la movilidad social se han convertido en factor de exclusión (Székely, 2011).

genéricamente se aducirá en el presente texto como educación media superior, media superior o EMS). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf

³ El sistema educativo de la educación media superior, considera la modalidad escolarizada y modalidades alternativas como las proporcionadas a distancia (EMSAD), en línea (prepa en Línea) y capacitación para el trabajo. En el presente trabajo se aborda la modalidad escolarizada. Para las no escolarizadas no existen datos confiables que permitan dimensionar adecuadamente su tamaño.

Desde la tradicional perspectiva socio-económica, la literatura se encamina a plantear que el abandono es derivado de una relación costo-beneficio, en donde los estudiantes y/o sus familias ponderan los beneficios sociales y económicos de la escuela respecto de actividades alternas, como el empleo, en donde el estudiante opta por permanecer o no en la escuela en relación al costo de la decisión.

El enfoque organizacional propone dos explicaciones del abandono escolar: 1) como resistencia a los códigos organizacionales y socializadores que entrega la escuela que segrega y estigmatiza a los estudiantes con distinto capital cultural y 2) como consecuencia de aspectos ligados a la interacción entre estudiantes y docentes, así como de las prácticas pedagógicas y directivas al interior de los centros escolares (Román, 2013).

La visión institucional señala que el sistema educativo más que constituir espacios de equiparación de oportunidades, parece reproducir y consolidar las desigualdades de origen; en donde las trayectorias educativas son afectadas por los entornos organizacionales (Blanco, 2014). El conjunto organizacional-institucional señala que la escuela para los jóvenes es un "campo de ausencias" y de rigidez institucional, en donde se mantiene un sistema con un currículo inflexible, horarios rígidos y "burocracias panópticas", además de sistemas de evaluación tradicionales (Miranda, 2013).

En general, las perspectivas confluyen en reconocer el abandono escolar como un fenómeno multifactorial, complejo, dinámico y acumulativo; con relaciones de diversos ámbitos y niveles sociales, institucionales, educativos, familiares e individuales. Existen planteamientos que señalan que su explicación debe tratarse, más que desde variables explicativas, a través de un conjunto de variables o núcleos explicativos (Miranda, 2013).

Las interpretaciones que se han utilizado para abordar el abandono escolar en la educación media superior, en general, son las que se describen a continuación:

- 1) La desafiliación institucional. Explicada genéricamente como la falta de asimilación de las rutinas de las prácticas de la enseñanza (Estrada, 2014) y al marco institucional al que se enfrentan los estudiantes después de la secundaria.
- 2) La autoexclusión de los jóvenes. La cual es motivada por orígenes multifactoriales: problemas económicos por el nivel de ingresos de los hogares, familiares y de desempeño escolar como la reprobación e inasistencias.
- 3) Las limitaciones de los apoyos académicos-institucionales de parte de las escuelas o centros educativos.
- 4) El promedio de secundaria y la asignación de la segunda opción educativa.
- 5) La desigualdad educativa, que se desprende de la desigualdad social generada por una estructura social segmentada y marcada por fuertes divisiones de clase y estatus, así como por una gran diferenciación en la estructura de oportunidades.
- 6) La falta de asimilación de determinados conocimientos y el desarrollo de determinadas capacidades, competencias, habilidades, hábitos, actitudes, convicciones y valores.
- 7) Las interacciones de los estudiantes con el entorno.
- 8) La desarticulación de los componentes educativos: planes y programas de estudio, docentes, infraestructura física y educativa -escuelas-, gestión escolar y alumnos.
- 9) La exclusión social en la cobertura educativa y las oportunidades laborales.

Las variables explicativas del abandono escolar se pueden ubicar en tres grandes dimensiones: académicas/escolares, económicas/sociales y familiares/personales. La literatura coincide en señalar que el primero y segundo de los elementos explican, respectivamente, alrededor del 40% de los abandonos y el tercero apenas un 20%. Desde un punto de vista sistémico las dimensiones se categorizan en factores endógenos y exógenos al sistema educativo, en donde los primeros representan el 40% (académicos/escolares) y los externos el 60% (económicos/sociales y familiares/personales).

En este punto surge la inquietud de profundizar en los aspectos académicos/escolares del abandono escolar ya que estos factores están relacionados con aspectos estrictamente institucionales y organizacionales. Es decir, que correspondería a los sistemas/modelos educativos y centros escolares atender el problema sin pretextar que el abandono escapa a la responsabilidad de las instituciones. Dicho de otra forma, las organizaciones escolares podrían detener al menos uno de cada cuatro abandonos.

La literatura reconoce, y casi se percibe como irresoluble al plantear el abandono en el nivel educativo de media superior como un problema público perverso (*wicked problems*), cuya solución no es fácil ni única, en donde se requieren miradas “multi-inter y transdisciplinarias” aunque dirigida desde el ámbito educativo. La expresión más radical que resume la preeminencia del factor organizacional e institucional en el abandono escolar en la educación media es que “se convierten en desertores (abandonantes), los vencidos por la escuela y sus prácticas” (Roman, 2013).

Es relevante señalar que la literatura y las fuentes estadísticas no abordan con suficiente claridad el tema de la reinserción o reincorporación al sistema escolar de los abandonantes de la educación media superior, de tal forma contar con una especie de “abandono neto” (Anexo C). El abandono total sólo mide el abandono

que se da según la clasificación que se utilice, ya sea por subsistema o modelo educativo y tipo de sostenimiento⁴.

En relación al momento en que sucede el abandono escolar, la bibliografía tiene bien referenciados los tipos de abandono escolar: el que sucede en un ciclo escolar, el que se da entre ciclos escolares y el que se presenta en todo un nivel educativo, esto propicia datos y configuraciones argumentativas y estadísticas diversas entre distintas instancias públicas. Sin embargo, las fuentes coinciden que la de mayor incidencia se manifiesta en un mismo ciclo (abandono intracurricular), particularmente en el primer y segundo ciclo en el caso de la educación media superior; es decir, cuando los estudiantes transitan entre el principio y fin de alguno de los dos primeros períodos escolares en el cual se matricularon.

El análisis de la literatura indica que las causas del abandono escolar en la educación media superior son las mismas, aunque con énfasis diferentes, que en los niveles educativos previos (secundaria y primaria). No obstante, es en este nivel que “explota” el fenómeno principalmente por el incremento de la reprobación escolar –considerado como uno de los principales predictores del abandono- derivado de las insuficiencias en la formación académica de la educación básica y la desafiliación institucional (Weiss,2015).

De esta forma, se establece una correlación entre reprobación, abandono y la falta de capacidad organizacional para integrar y/o retener a los estudiantes a la

⁴ La educación media superior se estructura por modalidad, tipo de sostenimiento, control administrativo y opción educativa. Las modalidades son el bachillerato propedéutico y el profesional técnico; el primero se divide en general y tecnológico. Los tres modelos se ofertan en una multiplicidad de opciones educativas y en su impartición concurren múltiples instancias normativas e instituciones organizadas en cinco distintos tipos de control administrativo: los federales que pueden ser centralizados -mismos que concentran el 20.3% de la matrícula- o descentralizados; los bachilleratos dependientes de las entidades federativas también pueden tener carácter de centralizados o descentralizados -éstos concentran el 42% de la matrícula-; los autónomos están adscritos a la UNAM o a las universidades estatales –que concentran el 12.2% de la matrícula-; los bachilleratos con subsidio mixto (público y privado) y los bachilleratos particulares -que concentran el 17.2% de la matrícula- (ASF, 2015).

comunidad educativa, cuya desafiliación institucional se plantea en tres tipos: los que optan por desarrollar actividades extra escolares (como el trabajo); los que entran en “conflicto” y se ponen contra la escuela (Miranda, 2013) y los que desarrollan una relación de “rechazo” tanto a la escuela como al trabajo. Es decir, lo que Weiss señala como “desanclaje secular” entre escuelas, docentes/directivos y los jóvenes: “escuelas del siglo XVIII, maestros del siglo XIX y los estudiantes del siglo XXI” (Weiss, 2015).

Este planteamiento de la desafiliación institucional, prevalece en la literatura con acepciones diversas, centrando el debate, como ya se comentó, en dos dominios: el abandono como causa individual -como un acto, hecho o decisión basado en razones económicas, sociales, culturales, familiares, etcétera- y el abandono como causa escolar/institucional -relacionado con la forma de organización de las escuelas, las interacciones institucionales entre maestros, directivos y alumnos; así como el propio currículo (Molina,2015).

Es pertinente señalar que, en la revisión de la literatura, se incluyen perspectivas locales (estudios diversos realizados en entidades como Sonora, Baja California, Zacatecas y Ciudad de México), nacionales y de América Latina. Si bien, esta bibliografía examina la importancia de las instituciones y los sistemas escolares en el fenómeno del abandono escolar, no aborda el tema de las brechas del problema entre modelos o subsistemas educativos, aunque se reconoce que el modelo de las escuelas incide significativamente en las trayectorias escolares y por ende en la capacidad de adaptación de los alumnos a la educación media superior.

Lo anterior puede deberse, menciona la literatura, a los diseños institucionales de cada modalidad educativa de la educación media superior; las formas de organización de las escuelas (o centros escolares); el currículum; el clima organizacional; las relaciones alumno-alumno y alumno-maestro; así como la gestión escolar de los directivos (Blanco, 2014; Roman,2013; ASF,2015;

Molina,2015; Weiss,2015; INEE,2011; Vidales,2009). Sin embargo, existe un vacío en la literatura que explique las diferentes tasas de abandono escolar entre los modelos educativos de este nivel educativo.

En cuanto a los estudios institucionales que abordan el tema de investigación, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en su propuesta de *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior* fundamenta que la heterogeneidad administrativa y curricular en la educación media superior son la fuente de inequidad de oportunidades educativas y de desigualdad en las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes. Esta situación propicia ambientes "más débiles" para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles, así como para la permanencia de los estudiantes (INEE, 2017a).

Las fórmulas del INEE se fundamentan en un amplio acopio de literatura que, entre otros aspectos, realiza un estudio de las políticas públicas implementadas para atender el abandono escolar en la educación media en donde se concluye que éstas políticas han tenido resultados por no impactos (Molina, 2015). Por ejemplo, se señala que en el ciclo 2015-2016 abandonaron este nivel educativo 772,215 estudiantes, lo que representa una tasa de abandono escolar de 15.5%, apenas un punto porcentual por debajo del ciclo 2005-2006. En una década la variación fue apenas del 1%.

En este planteamiento del INEE, pone de manifiesto que los resultados diferenciados por modelo educativo o tipo de sostenimiento administrativo también se presenta en los ámbitos subnacionales. En este contexto, las pautas del INEE se enfocan en una perspectiva que pone en el centro la responsabilidad de las organizaciones educativas para la institucionalización de acciones de permanencia escolar como la promoción de ambientes escolares pertinentes, tal cual lo formula también la literatura revisada.

La Secretaría de Educación Pública, por su parte, en el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior 2012* (ENDEMS 2012) y en el *Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la EMS 2015*, delimitó causas del abandono, mismas que reflejaron las conclusiones de otras investigaciones (INEE, 2017a). Los resultados de estos estudios arrojaron también que las principales causas del abandono escolar son las económicas, las escolares-institucionales y las familiares.

Los saberes obtenidos reconocen “la importancia de los factores escolares y su contribución en este problema”; es decir, las situaciones “...que se originan en el contexto escolar...” son equiparables a los “motivos ligados al ámbito socioeconómico” (INEE, 2017a). Los estudios refieren que los factores escolares-institucionales son aquellos relacionadas con diferentes dimensiones o ámbitos: el sistema educativo, las políticas educativas, el funcionamiento de los planteles y los aspectos pedagógicos.

Las causas económicas y las familiares, que son relevantes, escapan al ámbito de las políticas públicas educativas y conciernen para ser atendidas por políticas multisectoriales e interdisciplinarias (Molina, 2015), mismas que deberían de ser promovidas o detonadas desde el sector educativo. Dicho de otra manera, de acuerdo a esta metodología, de los casi 800,000 jóvenes abandonantes una proporción que oscila en 40% permanecerían en la educación media superior si las causas escolares-institucionales se atendieran.

En relación a los factores escolares-institucionales, inherentes a las organizaciones, la investigación en una entidad federativa encontró que, en concordancia con lo que cita la literatura nacional y regional, una proporción importante de jóvenes abandonantes⁵ lo hicieron porque o no les “gustó la

⁵ El estudio de tipo explicativo se realizó en base a entrevistas a estudiantes que ya habían abandonado la educación media superior en un ciclo determinado. Para mayor referencia revisar *Subsecretaría de educación media superior, superior, formación docente y evaluación. (2010). Deserción escolar en el*

escuela”⁶ o se les hizo “muy difícil”. Otra parte considerable señaló que lo hicieron porque tuvieron problemas o no fueron de su agrado los profesores y más de la mitad abandonó por reprobación. Se establece aquí la novedosa⁷ correlación que señala Weiss: “la reprobación es la principal causa del abandono, pero sólo cuando desencadena alto grado de desafiliación⁸ a la escuela” (Weiss, 2015:120): el abandono sucede cuando se combina la reprobación y una alta desafiliación institucional. Otro aspecto relevante fue el reconocimiento de la ausencia recurrente de los jóvenes en las clases: seis de cada 10 lo hacía entre una y tres veces por semana.

En cuanto a los docentes, siete de cada 10 jóvenes opinaron que los maestros “a veces” o “nunca” eran puntuales al acudir a sus clases; seis que “a veces” o “nunca” se esmeraban en “hacer la clase entendible” y solo dos de cada 10 estudiantes consideraron que las clases eran pertinentes o “interesantes”. En cuanto a las formas de evaluación, nueve de cada 10 estudiantes fueron evaluados por medio de métodos tradicionales⁹ como exámenes escritos y tareas.

En el tema de las tutorías, de cada 10 jóvenes abandonantes siete comentaron que no recibieron asesoría, orientación o tutoría en el proceso de abandono. Los elementos organizacionales emergen con claridad: el comportamiento de los actores escolares está determinado o se ve influido por dimensiones que tienen

nivel medio superior.

<http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/index.php>

⁶ Al respecto, Weiss señala que “La literatura no logra –aún– develar cuales son los fundamentos de las respuestas juveniles de ‘no me gusta estudiar’...ni que significan las causas económicas o la propia reprobación (Weiss,2015:120).

⁷ Se señala como novedosa en términos de que, si bien existe consenso en la investigación del abandono escolar, sobre la correlación positiva entre abandono y reprobación, Weiss propone que esto se cumple cuando existe una tercera variable: la desafiliación institucional. Por ejemplo, la ENDEMS establece un coeficiente de correlación del 0.81 (aunque existe divergencia en considerar esta relación como de causalidad). La propia ENDEMS señala, no obstante, que existe un coeficiente de determinación en donde la reprobación explica el 66% de las variaciones del abandono.

⁸ Weiss señala que la desafiliación es cuando los alumnos no logran integrarse y “ponerse” en consonancia con la comunidad educativa; es decir, cuando no son capaces de desempeñar el “oficio de estudiante”.

⁹ Las formas de evaluación señaladas fueron exámenes escritos (30.44%), tareas (21.55%), ejercicios en clase (15.34%), exposiciones (11.86%), exámenes orales (7.71%) y resúmenes (5.52%).

que ver con los centros escolares como la gestión directiva y la perspectiva pedagógica que imprimen los docentes.

La capacidad de retención de los estudiantes en la educación media superior presenta brechas significativas en las organizaciones educativas o modelos educativos, así como en los ámbitos subnacionales. Este comportamiento puede ser indicativo de que las instituciones tienen capacidades diferenciadas para mantener afiliados a los jóvenes.

De esta forma, como se esbozó en la descripción del planteamiento del problema existen brechas significativas, y no explicadas en la literatura, en el tamaño del abandono escolar entre modalidades y tipo de sostenimiento escolarizadas de la educación media. Ante el vacío para explicar las brechas del abandono entre modelos educativos, la interrogante que surge es ¿Qué relación existe entre el tamaño del abandono de los modelos educativos, incluso entre las entidades, y el comportamiento (acciones) de las instituciones educativas en la etapa inicial o de incorporación de los estudiantes a la educación media superior? ¿La diferencia entre el tamaño del abandono de los modelos se explicaría por factores relacionados con el funcionamiento de las organizaciones?

Las respuestas pueden ir en dos sentidos de acuerdo a la literatura. La primera: el centro de la responsabilidad del abandono reside en las organizaciones educativas ya que aquí es donde se deben de institucionalizar las acciones de permanencia escolar (Estrada, 2014; Blanco, 2014; Vidales, 2009; Miranda, 2013; INEE, 2017). La segunda: la culpabilidad del abandono es con cargo a los jóvenes que, en el caso de las organizaciones educativas, se explica cómo la postura general de directores y profesores que asumen que las causas del abandono escolar residen en el propio estudiante y sus familias; lo cual Román explica como una tendencia histórica que desplaza la responsabilidad del abandono hacia la familia y a los mismos estudiantes (Román, 2013:51,62).

En ambas concepciones, se establece una correlación entre abandono y ambiente o gestión escolar. La Auditoría Superior de la Federación, en su Evaluación de la Política Pública de Educación Media Superior, señala que, en concordancia con gran parte de la literatura expuesta, el abandono en la educación media se debe al grado de desarticulación de los componentes educativos, principalmente a los docentes y a la gestión escolar, lo que se constituye en el elemento explicativo de la baja eficiencia terminal en este nivel educativo (ASF ,2015:41).

Incluso Román insiste, desde una perspectiva de derecho –los estudiantes como sujetos de derecho-, en la importancia de los docentes como generadores de expectativas de los alumnos y la jerarquía de la gestión directiva en las organizaciones escolares para facilitar la transición de los estudiantes de la educación básica a la media superior y su permanencia escolar (Román, 2013:50). Además, dada la responsabilidad que actualmente tienen los directivos escolares, con el apoyo de los docentes, de detectar a los alumnos en riesgo de abandono y elaborar un plan para atenderlo en el marco del programa *Movimiento contra el abandono escolar*¹⁰. La ENDEMS también señala que entre los factores educativos que inciden en el abandono escolar destaca el grado de confianza de los alumnos en directivos y docentes.

Es decir, las organizaciones más que constituirse en espacios de equiparación de oportunidades parecen reproducir y consolidar las desigualdades de origen de los estudiantes; en donde las trayectorias educativas son influidas por los entornos institucionales (Blanco, 2014). En conclusión:

- i) El abandono escolar, efectivamente, no un evento o acto individual. Es el resultado de un proceso que inicia desde antes del ingreso a la

¹⁰ SEP. Movimiento contra el Abandono Escolar:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/7/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf

educación media superior y se consolida o “explota” en los albores de la educación media. Por tanto, se tienen implicaciones institucionales más que individuales.

- ii) La desafiliación institucional de los jóvenes en la educación media superior y los enfoques directivos y pedagógicos para tratar el abandono escolar no facilitan la permanencia escolar.
- iii) El abandono escolar por causas institucionales-escolares se resolverá, o se minimizará, si se desarrollan esquemas de filiación institucional por medios organizacionales y a partir de procesos institucionales.

I.2 Marco normativo y políticas públicas

El problema público del abandono escolar en la educación media superior ha estado en la agenda pública y se ha buscado atenderlo por medio de planes nacionales, programas sectoriales y con la generación de políticas públicas.

En el 2008, se instrumentó la Reforma integral de la Educación Media Superior orientado a retener y atraer a los jóvenes a la escuela y se fue configurando también el Programa nacional de becas para la retención escolar. En este mismo año 2008, el Programa “Construye T” se diseñó para hacer frente a las situaciones de riesgo en los estudiantes, entre otros la deserción o abandono escolar.

En 2011 inició el programa “Síguele” que, en conjunto con diversos componentes como el Sistema Nacional de Tutorías Académicas, el Programa de Orientación Vocacional y el Programa de Fomento a la Lectura, entre otros, buscaba mejorar el aprovechamiento escolar y reducir los índices de reprobación y deserción. En el 2012, se estableció la educación media superior como obligatoria con miras en

alcanzar la cobertura total en el ciclo escolar 2021-2022. En el ciclo 2013-2014 dio inicio el programa Movimiento contra el Abandono Escolar “Yo no abandono”.

Por su parte, en el 2013, se creó la Beca para el abandono escolar. Además, el Programa de Inclusión Social (de PROSPERA) otorga becas a los estudiantes de preparatoria, cuyo objetivo es también la permanencia y la asistencia regular a la escuela de jóvenes de hasta 21 años 11 meses. En 2013 se instauró el Fondo para Fortalecer la Autonomía de Gestión de Planteles de Educación Media Superior el cual destina recursos para hacer de las escuelas espacios atractivos para los estudiantes y prevenir la deserción.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, el abandono escolar es reconocido como un problema público. El Plan contempla una estrategia específica: la *“3.1.5. Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro”*. Esta estrategia contemplaba cuatro líneas de acción que consistían en reforzar los sistemas de apoyo tutorial; instaurar programas de alerta; desarrollar programas de apoyo a estudiantes con carencias académicas y concretar procedimientos para facilitar el tránsito de los estudiantes entre las modalidades y servicios educativos (PND 2013-2018:124).

En realidad, de acuerdo a la investigación de Molina, desde 1995 el abandono escolar, aunque descrito con la acepción de “deserción” y referido a la educación en general, ha sido reconocido como un problema público. Sin embargo, de acuerdo a esta revisión, los Planes Nacionales no definían “los elementos estructurales que integran el problema público” (Molina, 2015:24-25). Es decir, tenemos un problema de definición o de contenido de política pública. Los resultados del abandono escolar dan evidencia de problemas entre la definición del problema público, el diseño de los programas y/o la implementación de los mismos (Subirats, 2008).

Los programas sectoriales de educación, en corolario a los planes nacionales de desarrollo, han contemplado el abandono escolar en sus definiciones. El Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 contemplaba dos estrategias y nueve líneas de acción para cada una. Las estrategias consistían en dar uso a *la información derivada de las evaluaciones...para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar*, así como dar impulso a *nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior*.

El indicador establecido para el abandono escolar fue especificado como *Tasa de abandono escolar en educación primaria, secundaria y media superior por servicio* con una línea base 2011-2012 de 15% de abandono escolar para toda la media superior con el siguiente desglose por modelo educativo: bachillerato general 13.7, bachillerato tecnológico 15.6 y profesional técnico de 21.9%. La meta para el ciclo 2017-2018 se estableció en 9% para el nivel educativo y respectivamente por modelo en 8.4, 9.3 y 12 (SEP, 2013:92-93).

De frente al trazado anterior, aunque si bien se carece aún de las cifras del ciclo 2017-2018 se observa una tendencia que no favorece el cumplimiento esta meta propuesta en el Programa: en el ciclo 2015-2016 la tasa nacional de abandono se ubicó en 15.5% y por modelo educativo se situaron en el 13.7 para el bachillerato general, 18.2 para el tecnológico y 25.6 para el profesional técnico (INEE, 2017a).

En suma, respecto de la línea base 2011-2012, en el ciclo 2015-2016 el bachillerato general se mantuvo en 13.7, el tecnológico tiene un contraste del 15.6 contra el 18.2 y el profesional técnico del 21.9 frente al 25.6. Para el nivel educativo la diferencia negativa es de más de seis puntos entre lo propuesto y lo obtenido. Es así que ninguno de los modelos tuvo una mejora en las tasas de abandono escolar, no obstante, las acciones públicas implementadas.

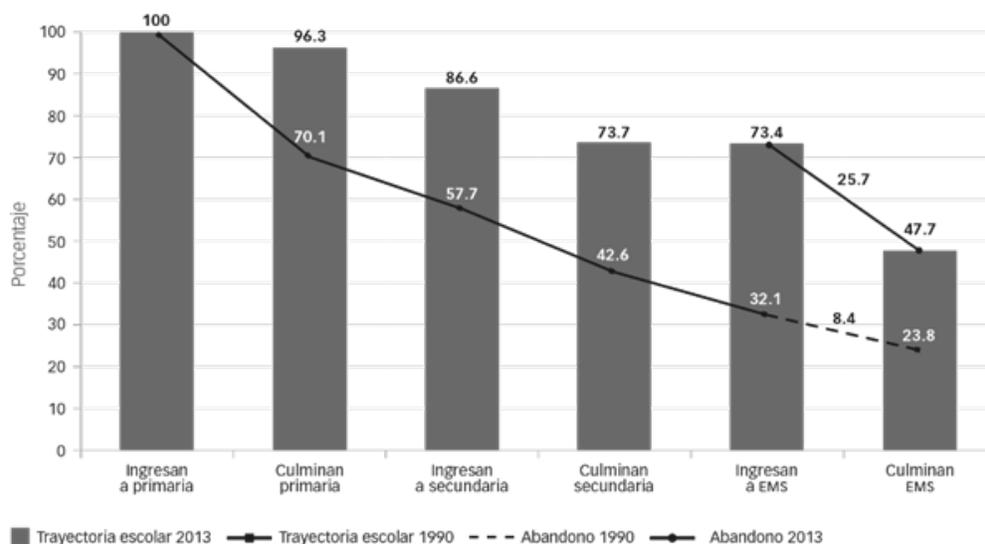
Por su parte, los programas sectoriales 1995-2000, 2001-2006 y 2007-2012, continuando con Molina, afrontaban el abandono escolar desde dos perspectivas: la retención de los alumnos por medio de programas de becas y la implementación de acciones de *orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos* (Molina, 2015:26)

I.3 Contexto del abandono escolar en educación media superior

El abandono escolar en México es un fenómeno que se manifiesta en todo el trayecto de la educación obligatoria, es decir, desde el preescolar hasta el nivel medio superior. Sin embargo, es en el tramo de la educación media superior en donde se vuelve más grave. En el ciclo escolar 2015-2016 la tasa se ubicó en el 15.5%. Como referencia en primaria no superó el 1% y en secundaria fue menor al 5%.

Según el reporte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*, de cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria sólo 47.7 culminan la educación media superior (Figura 1.1), ocurriendo la mayor merma precisamente en el tránsito de la educación media superior con 26 pérdidas; la cual, incluso, es tres veces mayor que la que ocurrió en 1990 cuando se ubicó en 8.4 (INEE,2017b). Es decir, además de que es mayor el abandono en la educación media superior este se ha incrementado con el paso del tiempo.

Figura 1.1. Trayectoria escolar promedio de primaria a EMS en México, 1999 y 2013



Fuente: La Educación Obligatoria en México. Informe 2017. INEE 2017b

En el ámbito internacional, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el 2014 en México se tenía una proporción del 56.6% de estudiantes, de 15 y 19 años de edad, matriculados en escuelas de educación media superior. Una de las más bajas en comparación con el 84.3% en promedio de los países que conforman la OCDE (INEE, 2017b).

En el ciclo 2015-2016, abandonaron la educación media superior miles de jóvenes: 772,215 según cálculos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017a), representando como ya se mencionó una tasa de abandono escolar del 15.5%, apenas un punto porcentual por debajo del ciclo 2005-2006 que se ubicó en 16.5%. En una década la variación fue apenas del 1%. Por otro lado, las tasas de abandono escolar presentan brechas significativas tanto en los ámbitos subnacionales como en los modelos educativos de la educación media superior.

Por modelo educativo, las tasas nacionales de abandono escolar en el ciclo escolar 2015-2016 se ubicaron en 13.7 para el bachillerato general, 18.2 en el

tecnológico y 25.6 en el profesional técnico (Tabla 1.1). Ahora, visto por entidades federativas, en el ciclo escolar 2015-2016, la diferencia fue de más de 13 puntos entre la más alta y la de menor tasa total de abandono escolar, al ubicarse respectivamente en 24.4 y 11. El fenómeno es también asimétrico cuando se relaciona modalidad y entidad; como se observa en la siguiente tabla en bachillerato general la diferencia entre la entidad con tasa más alta y más baja es de 12.1 puntos, de 15.9 en el modelo tecnológico y de 37.6 en el técnico (INEE, 2017a).

Tabla 1.1. Tasas de abandono escolar por modelo educativo y según tasa máxima y mínima en entidades. Nacional 2015-2016

Modelo educativo y tipo de sostenimiento		Tasa nacional	Entidad con tasa		
			Más alta	Más baja	Diferencia
Modelo educativo	Bachillerato general	13.7	21	8.9	12.1
	Bachillerato tecnológico	18.2	28.7	12.8	15.9
	Bachillerato profesional técnico	25.6	46.7	9.1	37.6
			24.4	11	13.4

Fuente: Elaboración propia con base en las *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. INEE, 2017a.

En cuanto a los abandonos según edad, el mayor déficit de inscripción por edad simple se encuentra en los jóvenes de 16 y 17 años con 67.1 y 59.3%, respectivamente; es decir, cuando los jóvenes están en segundo y tercer año de la educación media superior. Dicho de otra forma, el mayor abandono escolar se da en los jóvenes de 15 años y en el primer ciclo escolar de la preparatoria. Este comportamiento es indicativo de que el primer año es el más crítico para la permanencia en la educación media superior; es el momento educativo más importante y clave para intervenir con los jóvenes.

De esta forma, las características del problema público consisten en: 1) el mayor abandono escolar en la educación media superior se presenta en los jóvenes de 15 años; 2) el mayor abandono se manifiesta en el primer ciclo escolar de la educación media superior; 3) existen brechas en el tamaño del abandono escolar

entre las modalidades de la educación media superior y 4) el modelo educativo con más estudiantes abandonantes es el bachillerato tecnológico.

Los aspectos causales del abandono escolar de los jóvenes en la educación media superior son puestos en perspectiva por un par de estudios que las acotan con suficiente consistencia entre ellos y que reflejan las conclusiones de otras investigaciones. Se hace referencia al Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior 2012 (ENDEMS 2012) y al Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la EMS 2015, ambos generados por la Secretaría de Educación Pública (INEE, 2017a).

La ENDEMS buscaba comprender los “factores que influyen en el fenómeno de la interrupción escolar” y el Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar tuvo como intención “actualizar los factores asociados al truncamiento de la trayectoria educativo...y para examinar la implementación del Movimiento contra el Abandono Escolar” en la educación media superior. La ENDEMS se aplicó en el 2011, con representatividad nacional y en localidades mayores a 500 habitantes, en donde se entrevistaron 13,014 jóvenes entre 15 y 24 años, las cifras de control arrojaron que 4,779 jóvenes nunca se matricularon en la educación media superior (37%), 2,549 abandonaron la educación media superior (20%) y 5,686 la habían concluido o continuaban estudiando en este nivel (43%) (SEP, 2012).

El Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la educación media superior se aplicó en el 2015, para lo cual se seleccionaron planteles de diversos subsistemas de educación media superior en 12 entidades federativas y se encuestaron a 147 directores de planteles, 733 docentes y a 11,477 estudiantes, tanto abandonantes (1,216) como no abandonantes (10,261).

Los resultados de ambos estudios arrojaron que las principales causas del abandono escolar son las económicas, las escolares-institucionales y las

familiares (Tabla 1.2). Las primeras hacen referencia a la falta de dinero en el hogar para pagar inscripciones escolares, útiles y traslados, entre otros. Por causas escolares-institucionales se demarcan la reprobación escolar, el disgusto por estudiar, problemas para entender a los docentes, estar en un turno no deseado y lejanía del plantel respecto del domicilio del hogar, entre las principales. Por su parte, las causas familiares se acotan por la necesidad de trabajar, el embarazo y problemas en el hogar, principalmente.

Tabla 1.2. Causas de abandono según la ENDEMS 2012 y el Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la EMS 2015

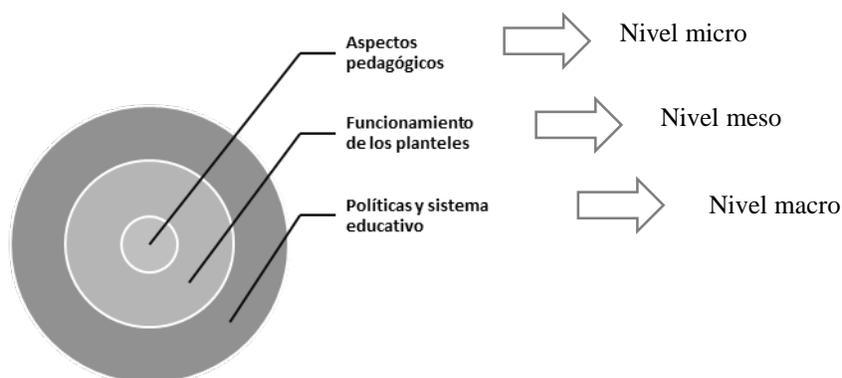
Principales causas de abandono escolar	ENDEMS 2012	Movimiento contra el Abandono Escolar 2015
Económicas	35.4%	38%
Escolares-institucionales	32.2%	41%
Familiares	21.2%	5%
Otras	11.1%	16%

Fuente: elaboración propia con base en las *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior* (INEE, 2017a).

Los resultados de los estudios citados generaron “un parteaguas en el análisis del abandono escolar” ya que reconocen “la importancia de los factores escolares y su contribución en este problema”; es decir, las situaciones “que se originan en el contexto escolar” son equiparables a los “motivos ligados al ámbito socioeconómico” (INEE, 2017a). Los estudios refieren que los factores escolares-institucionales son aquellas relacionadas con diferentes dimensiones o ámbitos: el sistema educativo, las políticas educativas, el funcionamiento de los planteles y los aspectos pedagógicos (Figura 1.2).

La dimensión de interés del presente trabajo se centra en el funcionamiento de los planteles, particularmente sobre docentes y directivos escolares.

Figura 1.2. Ámbitos de las causas escolares-institucionales



Fuente: elaboración propia con base en las *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior* (INEE, 2017a).

Respecto de factores escolares-institucionales, es pertinente hacer referencia a una investigación que se realizó en una entidad federativa en donde se encontró que poco más del 20% de jóvenes abandonantes de la educación media superior lo hicieron porque o no les “gustó la escuela” o se les hizo “muy difícil”; poco más del 10% señalaron que lo hicieron porque tuvieron problemas o no fueron de su agrado los profesores y 55% abandonó por reprobación (siendo la materia de matemáticas la de mayor incidencia con 42%). Cabe señalar que de estos mismos jóvenes 72% egresaron de la educación secundaria con promedios de calificaciones entre 8 y 10.

Otro aspecto relevante fue el reconocimiento de la ausencia recurrente de los jóvenes en las clases: casi 43% lo hacía entre una o dos veces por semana y poco más del 22% tres veces o más veces a la semana (López, 2011).

En cuanto a los docentes, los jóvenes opinaron sobre la puntualidad, la preparación y la pertinencia de las clases, así como de los esquemas de evaluación que se aplicaban. En relación a la puntualidad, los jóvenes señalaron que casi 65% de los maestros “a veces” o “nunca” eran puntuales al acudir a sus clases. Poco más del 62% puntó que los maestros “a veces” o “nunca” se esmeraban en “hacer la clase entendible” y solo 28% consideró que las clases eran pertinentes o “interesantes”.

En relación a las formas de evaluación, 92.4% fue evaluado por medio de métodos tradicionales como exámenes escritos y tareas; por su parte, 7.6% señaló que el conocimiento fue valorado con métodos más novedosos como investigaciones documentadas e investigaciones de campo. En el tema de las tutorías, de los jóvenes abandonantes casi 65% comentó que no recibió asesoría, orientación o tutoría en el proceso de abandono (López, 2011).

Capítulo II. El abandono escolar en la educación media superior: aspectos teóricos

En el presente capítulo se expone el marco teórico y las suposiciones de trabajo en el cual se desarrollará la investigación de acuerdo a los objetivos y la hipótesis planteada. La intención es brindar referentes empíricos y teorizar acerca del abandono escolar en la educación media superior.

II.1 Aproximación teórica

El abandono escolar, desde la perspectiva que se propone desarrollar, es consubstancial a las organizaciones (escuela o centro escolar), mismas que han dejado de promover la movilidad social y se han convertido en factor de exclusión (Székely, 2011). Por otro lado, el abandono tiene relación con aspectos ligados a prácticas directivas y de los docentes al interior de las organizaciones como lo son los centros escolares o escuelas (Román, 2013). Es decir, el planteamiento del abandono es análogo a factores escolares de la organización y asociados a la afiliación de los estudiantes. Resumiendo, el abandono escolar es un proceso que involucra organizaciones y a los individuos o actores que las integran.

El abandono escolar es un *proceso gradual*, y su constructo debe de partir del entendimiento de que “abandonar la escuela no es un evento instantáneo, sino un proceso que ocurre con el tiempo”. En tanto proceso, existe la posibilidad de intervenir por la institución educativa ante los primeros signos de “desconexión de los estudiantes con la escuela”. Para Appleton (2008), la capacidad de influencia de la escuela debe de centrarse en la atención de aquellas variables o dimensiones que son “alterables” por parte de la intervención de los educadores o docentes (Appleton, 2008).

En el sentido descrito en el párrafo anterior, Mary F. Sinclair, desde la perspectiva de la *school engagement* propone categorizar “la abrumadora cantidad de variables asociadas con la salida de los estudiantes”, para ello sugiere dos grupos

principales: las variables predictoras y las variables alterables. Las primeras corresponden a la dimensión de *estado de los estudiantes* en donde los docentes y directivos escolares “tienen poca capacidad de cambio” como son las condiciones socioeconómicas del estudiante y su familia. Las variables alterables son aquellas que quedan en el ámbito de las figuras escolares citadas y “que son más fácilmente influenciadas por educadores, familias y estudiantes”, considera aquí elementos como la inasistencia escolar, las suspensiones por faltas, las calificaciones y el fracaso de un curso o materia (Sinclair, 2003).

En este sentido, Sinclair, concluye que la atención de los docentes debe centrarse en los aspectos que anteceden el abandono escolar ya que es posible “alterarlos” para modificar el comportamiento de los estudiantes de dejar la escuela (Sinclair, 2003).

Es muy interesante lo que sugiere Sinclair en cuanto a que la promoción de la “conclusión de la escuela implica mucho más que la reducción” del abandono escolar. Considera que es importante el énfasis en la preparación de los jóvenes para su “participación productiva” pero que a la vez debe de ser significativa su estancia en la comunidad educativa, en donde los docentes deben de promover dos ámbitos: “la participación de los estudiantes en la escuela y en el aprendizaje”. Para ello es indispensable instrumentar “intervenciones que aborden más allá de simplemente aumentar el tiempo de los estudiantes en las tareas académicas”. Sugiere también asociar “el éxito educativo de todos los alumnos” con la atención explícita y deliberada de los docentes en la promoción de la permanencia escolar por medio del fomento del compromiso de los estudiantes a la escuela y la importancia social y económica de concluir los estudios.

Al respecto Sinclair, en su propuesta de atención al abandono escolar considera, bajo una perspectiva organizacional, siete aspectos centrales para promover la participación estudiantil y la afiliación a la escuela (Cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. Los siete elementos centrales del modelo de Sinclair

Elemento	Descripción
Construir una relación de confianza	Desarrollar confianza mutua y una comunicación directa y franca con los estudiantes. El compromiso escolar debe de estar centrado en el éxito educativo de los alumnos
Afiliación a la escuela	Brindar acceso a los estudiantes a la participación activa en eventos y actividades relacionadas con la escuela.
Monitoreo constante de <i>variables alterables</i>	Controlar sistemáticamente las señales de advertencia de abandono escolar (asistencia, rendimiento académico, comportamiento) que están disponibles para el personal de la escuela y que pueden modificados o alterados a través de la intervención docente.
Intervención individualizada oportuna	Apoyar las necesidades individuales de los estudiantes, basado en un diagnóstico sobre el nivel de compromiso con la escuela de los estudiantes, las posibles influencias provenientes del hogar y de la propia escuela. Prevalece el aprovechamiento de los recursos locales de la escuela.
Resolución de problemas	Brindar un enfoque cognitivo-conductual para promover la adquisición de habilidades para la solución de conflictos de manera constructiva y fomentar la búsqueda de resoluciones en lugar de señalar culpas o culpables.
Persistencia	Promocionar persistentemente la motivación académica a los estudiantes y la familia, con un consistente mensaje de que <i>“la educación es importante para tu futuro ”</i> .
Seguimiento de estudiantes y familias	Dar seguimiento a la movilidad de escuela a escuela de los jóvenes con movilidad y familias.

Fuente: tomado y adaptado de *Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies* de Mary F. Sinclair et al.

En este enfoque son relevantes los propios actores (alumnos, docentes y directivos) para promover la permanencia escolar, mismos que ocupan un lugar preponderante en las organizaciones. Es así que hablar de afiliación es señalar la responsabilidad que tienen la escuela o centro escolar en el nivel meso, y el sistema educativo en lo macro, como actores claves que inciden, en un sentido u otro, en el abandono escolar. Es decir, es la capacidad de la escuela o centro para contener o detener la salida de estudiantes por medio de la integración institucional.

La afiliación institucional, como resultado de la interacción entre actores educativos en las organizaciones, busca moldear la conducta de los individuos, en este caso a los estudiantes, para que permanezcan en la escuela. En otras palabras, las interacciones entre alumnos, docentes y directivos se constituyen

en una dimensión de la filiación institucional que puede explicar los comportamientos de los modelos educativos expuestos con anterioridad.

De acuerdo a la teoría, si bien la interacción tiene un carácter "bidireccional", en donde los individuos y las instituciones se moldean mutuamente, se asume en este modelo teórico, la prevalencia de que las organizaciones son producto de la acción humana, deliberada y racional. En consecuencia, son los docentes y directivos los que se constituyen en responsables de la afiliación o integración de los alumnos en la escuela, cuyas características del diseño organizacional, como las laborales y las académicas, parecen ser muy relevantes en el comportamiento del abandono escolar en los modelos educativos.

En este enfoque, los actores educativos buscan alcanzar sus objetivos por medio de esquemas y arreglos institucionales que incidan en los comportamientos disfuncionales como el abandono escolar. El elemento clave es el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la institución, o lo que se ha denominado como la afiliación institucional y que se expresa por la permanencia escolarizada de los estudiantes en los centros escolares.

En esta lógica, se debe de poner en relieve que además de los componentes del diseño institucional de los modelos educativos coexisten dimensiones locales: los sistemas educativos estatales, las escuelas y los propios directores y docentes como actores educativos relevantes en un contexto específico. En este paso, la teoría de las organizaciones arroja también luz: el fenómeno del abandono escolar difícilmente puede ser explicado sin tratar de comprender el papel y la influencia de las organizaciones en donde es determinante el involucramiento de actores -como ya se ha señalado reiteradamente-, de recursos y las relaciones e influencia entre estos (Ramírez,2000).

De acuerdo a la teoría racional, son relevantes los actores públicos, en este caso directivos y docentes, quienes buscan establecer institucionalmente sus

intereses o preferencias, desde la propia definición del problema público hasta la implementación de las acciones específicas y las propias políticas para mantener afiliados a los jóvenes. Siguiendo la propuesta teórica de Coronilla y del Castillo, es pertinente diferenciar a los actores educativos (directivos y docentes) de los propios sistemas organizacionales (modelos educativos) y centrarse en las características de los directivos y docentes ya que éstos son determinantes en el comportamiento organizacional y en consecuencia en la búsqueda de la mantener integrados/afiliados en la escuela a los jóvenes (Coronilla y del Castillo, 2000).

Una reciente publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación presenta indicios que relaciona la importancia de las organizaciones en el abandono escolar¹¹. El testimonio de un profesor señala la relevancia de la organización escolar al resaltar que “Como escuela, intentamos disminuir los niveles de deserción con mayor organización y acercamiento a los alumnos, pero muchas veces no contamos con las herramientas necesarias”. Desde su perspectiva, se requiere mayor involucramiento de autoridades educativas, directivos y maestros. “Nos hacen falta conocimientos para lidiar con estas situaciones. No tenemos una formación de psicólogos o terapeutas, pero tenemos que hacerlo con la poca información con la que contamos”.

Otra maestra señala que “Si el modelo educativo no llena sus expectativas en la preparatoria, los alumnos no ven un beneficio o utilidad; sin embargo, si este modelo estuviera contextualizado, verían la importancia de concluir este nivel”. Por su parte, una estudiante señala que “Creía que no pasaba nada y que dejar de estudiar no me afectaría en lo más mínimo, pero estaba equivocada, no pensaba en mi futuro. Pero recapacité, quiero seguir estudiando...”.

¹¹ Revista RED No. 11. Año 4. Septiembre – Diciembre 2018. *Abandono escolar en bachillerato: una Mirada a las raíces del fenómeno*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/red11/portada/Red11.pdf>

El profesor Vincent Tinto plantea que, si bien el abandono escolar es un acto individual, éste no puede quedar circunscrito sólo al ámbito del estudiante. Es decir, se ven inmiscuidos procesos que están en la esfera de la institución, entre otros, el ambiente institucional, mismo que si no es favorable para propiciar la permanencia escolar resultará en la separación del estudiante de la escuela (Tinto, 1989). En suma, el abandono escolar no se presenta espontáneamente, sino que es un proceso de *deterioro del estudiante* (Tinto, 1982). En esta línea teórica, lo que propone Tinto, es que el abandono escolar debe de tener una perspectiva distinta en su abordaje: como el fracaso de la comunidad educativa para integrar o afiliar a los jóvenes a la escuela y no como la postura tradicional en donde se asume que los fracasados son los estudiantes (Tinto, 1975).

En esta lógica, para la integración escolar, y la perseverancia en los estudios de los jóvenes, son fundamentales la participación de los actores educativos de la escuela por medio del trabajo colaborativo y el acompañamiento escolar. Esta perspectiva pone en el centro del abandono escolar a la escuela, presumiblemente como resultado de su imposibilidad, y de las propias políticas, para contener, o reducir al menos, la salida de estudiantes. De esta forma, se deben de crear los dispositivos pertinentes para que los jóvenes no se desafilien y concluyan la trayectoria escolar, en este caso en la educación media superior.

En este sentido, la teoría de la desafiliación educativa, siguiendo a Tabaré Fernández, puede tener explicaciones basadas en el nivel de análisis social a la que pertenecen los factores o variables explicativas y de acuerdo a un énfasis en las estructuras o en la acción individual. El primer eje puede ser micro (individual), meso (organizacional) y macro social. El segundo “corresponde al grado en que los factores pueden ser manipulables por la voluntad” de actores educativos en el centro escolar. El cruce de las dimensiones explicativas genera un marco teórico de seis posibles enfoques explicativos, dos de ellos aplicables a la perspectiva teórica que se ha venido desarrollando para responder la pregunta de investigación y la hipótesis central (Fernández, 2010:29).

En una primera perspectiva se configura una explicación que focaliza la influencia de “las organizaciones escolares sobre el comportamiento”, en este caso, la afiliación/desafiliación; en donde los aspectos de mayor incidencia son los estructurales como los “recursos, burocracias, instituciones, climas o incluso, culturas”. El contexto organizacional es también relevante en donde destaca el grado de urbanización o “ruralidad” y la “marginación socioeconómica”.

La segunda figura interpretativa de interés es el análisis que enfatiza el nivel meso social y las acciones que se generan para dar sentido a los procesos organizacionales como los aspectos pedagógicos, que recaen en los docentes, y la gestión directiva, que envuelve a las figuras directivas, particularmente a los directores de los centros escolares. El contexto también influye, pero es más referido a actores sociales de un ámbito muy local, tales como las “organizaciones sindicales” (Fernández, 2010:31).

En esta línea argumentativa, Fernández señala que las explicaciones centradas en la estructura y funcionamiento de las escuelas recogen, entre otros elementos, el tipo o diseño de la gestión directiva y la integración social o clima organizacional “que vincula a los miembros de la organización, en especial las relaciones... entre docentes y alumnos”. Se tiene así las dos grandes dimensiones que explican la afiliación desde la perspectiva organizacional: primero, la hipótesis de que ciertos estilos y características de directivos escolares incentivan la afiliación. Y segundo, la presunción de que la afiliación a la escuela se incrementa en medida de la capacidad que tienen los docentes de interactuar con los alumnos.

II.2 Hipótesis de trabajo

En cuanto a los docentes, se sugieren tres variables que pueden expresar las posibilidades de interacción. La primera es la carga académica que busca equilibrar las horas frente a grupo y las actividades adicionales a la docencia tales como asesorías, tutorías o de orientación. La segunda es la empleabilidad de los docentes, particularmente el empleo adicional al académico respecto del centro escolar o fuera del contexto académico. Y finalmente, la estabilidad laboral.

Se asume que los modelos organizacionales que nivelan las horas académicas respecto de actividades complementarias y que dan certidumbre y continuidad laboral a los docentes propician una mayor interacción docentes – alumnos y con ello una mayor integración y afiliación institucional. Es decir, se tiene un incremento en las “oportunidades para reforzar sus estrategias de enseñanza, control y manejo de grupos...elementos (que) inciden en la relación interpersonal que los alumnos tienen con sus profesores” lo que genera un efecto en la permanencia escolar y con ello una mayor afiliación (Cuellar, 2014). De lo anterior se desprende la Hipótesis 1:

H1. Las escuelas¹² con docentes de tiempo completo tendrán menor abandono escolar

En el caso de los directivos se proponen dos generalizaciones: estilos y características. Respecto de las características directivas se conjetura que la experiencia, la satisfacción laboral y las funciones docentes son aspectos clave

¹² La palabra escuela, para el presente trabajo, se utiliza como sinónimo de plantel. Se entiende como plantel, para los efectos de la investigación, como la combinación de la Clave del Centro de Trabajo (CCT) y el turno de un centro educativo. El plantel o escuela cuenta con *recursos humanos y físicos que, bajo la autoridad de un director o responsable, desarrolla actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje del tipo medio superior; en donde recibe y administra recursos; tiene una autoridad, un cuerpo académico (docentes, tutores, asesores o facilitadores), personal administrativo y/o de servicios; desarrolla programas de estudio de educación media superior; realiza las actividades educativas y puede tener instalaciones complementarias, brigadas de educación o unidades móviles* (INEE,2018).

en la atención del abandono escolar. Un director con experiencia docente previa al cargo, y si además mantiene la docencia como una actividad complementaria a las funciones directivas o administrativas, cuenta con los elementos y cualidades para conocer la realidad de los alumnos.

El contacto del directivo con los alumnos por medio de la docencia, más allá de verse como un distractor de las labores administrativas, desde la perspectiva racional se constituye en un incentivo que permite al Director conocer de primera mano el comportamiento de los alumnos y con ello la posibilidad de incidir en un menor abandono escolar. (Fernández, 2010:36-37). De acuerdo con lo anterior, se presupone que:

H2. A mayor experiencia previa como docentes de los directores se tendrá menor abandono escolar en las escuelas

En relación a las hipótesis H1 y H2, se cuenta con evidencia empírica que señala el sentido propuesto. En primera instancia, tal cual se planteó con anterioridad, es pertinente señalar el marco en el que se encuentran los modelos educativos respecto de los niveles de abandono. De esta forma, el Bachillerato profesional técnico es el modelo educativo con mayor abandono escolar y el de menor incidencia es el Bachillerato general con 25.6 y 13.7%, respectivamente (ciclo 2015-2016). Por su parte, el abandono en el Bachillerato tecnológico se ubicó en un nivel intermedio con 18.2%.

En correspondencia con la hipótesis H1, que señala que las *escuelas con docentes de tiempo completo tendrán menor abandono escolar*, se tiene que en el Bachillerato tecnológico 85.1% de sus docentes poseen un esquema de contratación de base y en el Bachillerato general 74.8%. En cambio, en el Bachillerato profesional técnico esta razón es de 39.9% (INEE, 2013). Es decir, en el Bachillerato profesional técnico predomina la contratación a tiempo parcial: 45.7% por honorarios, 12.1 con carácter temporal y 1.8% de forma interina.

Por otro lado, los docentes con empleo adicional al académico, fuera del contexto académico, se presentan de forma significativa en el Bachillerato profesional técnico con 48.3% de los docentes; en los modelos general y tecnológico la proporción es de 18 y 18.8%, respectivamente. Además, 48.2% de los docentes del profesional técnico labora en dos o más escuelas, relación que es del 36.4% en el general y de 24.4% en el tecnológico (INEE, 2013).

La carga docente es un elemento que incide también en la posibilidad de mantener interacciones docentes-alumnos que faciliten la afiliación a la escuela y un menor abandono, dadas las posibilidades que tienen los docentes de realizar actividades adicionales a la docencia. En los modelos general y tecnológico prevalece un patrón que busca equilibrar las horas frente a grupo sobre la destinadas a actividades complementarias o de apoyo a los alumnos como asesorías, tutorías y orientación. En estos modelos educativos, del total de horas de un docente, 36.3 y 66%, respectivamente, los dedican a este tipo de actividades. En cambio, esta proporción en el profesional técnico es de 17.7%. Además, en el profesional técnico, es también significativo el porcentaje de docentes cuyas horas contratadas son destinadas o dedicadas completamente a la docencia al ubicarse en 72.1%; en los modelos general y tecnológico esta proporción es de 54.7 y 27.8% (INEE, 2013).

Cuellar señala el relevante papel de los docentes y directivos en el funcionamiento de la organización escolar en la educación media superior. Establece, por ejemplo, una correlación entre un segundo trabajo de los docentes y la tasa de abandono escolar en media superior, señalando que esta puede ser una clave del porque el Bachillerato profesional técnico presenta mayores tasas de abandono. En su perspectiva acota que esta situación no da continuidad a la práctica docente por lo que “se reducen sus oportunidades para reforzar sus estrategias de enseñanza, control y manejo de grupos. Ambos elementos inciden en la relación interpersonal que los alumnos tienen con sus profesores, lo que

genera un efecto en la deserción...” (Cuellar, 2014). Es decir, un elemento que posibilita la interacción de alumnos y docentes es la propia estabilidad laboral y con ello una mayor posibilidad de integración de la comunidad escolar y un menor abandono escolar.

En relación a la hipótesis H2, la cual esgrime que *a mayor experiencia previa como docentes de los directores se tendrá menor abandono escolar en las escuelas* se tiene empíricamente que el Bachillerato profesional técnico es el modelo que menos experiencia docente previa solicita a los directivos con un 64.9%. En el Bachillerato general la proporción fue de 74.6 y en el tecnológico de 82.6%. La experiencia previa de un directivo presupone que han tenido una mayor posibilidad de desempeñarse en otro tipo de funciones, como las administrativas y/o la docencia; por tanto, cuentan con una base de elementos o cualidades que le ayudan a mejor comprender el quehacer de otros actores escolares como el de los alumnos.

Por otro lado, si bien los directores tienen, en promedio, casi el doble de años laborando en la media superior que el tiempo en su encargo como Director, en el profesional técnico este promedio es el más bajo con 13 años; en el general y tecnológico es de 14 y 18, respectivamente (INEE, 2013). Resalta también la proporción de directores que realizan labores docentes en su propia escuela: en el Bachillerato general es del 59.8% y en el profesional técnico 10.1%.

De lo descrito se desprende la siguiente proposición:

H3. Las escuelas con modelo educativo del tipo Bachillerato general mostrarán un menor abandono escolar

Los estilos de dirección, desde la perspectiva de la eficacia escolar, involucran principalmente las dimensiones de gestión, liderazgo pedagógico, liderazgo administrativo y la auto evaluación. La combinación de estos componentes, de acuerdo a un estudio realizado en educación secundaria para correlacionar

gestión con resultados académicos, generan cuatros tipos: dirección profesional, dirección operativa-administrativa, dirección con referencia a la norma y dirección invisible (INEE,2011).

Los elementos de la profesionalización de la gestión asumen que a la “función directiva le corresponde articular la vida institucional alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes, lo cual implica que, en su intervención, el directivo debe considerar la totalidad de las dimensiones para dar sentido al quehacer de la escuela” (Pozner, 1997). Es decir, un director que busca que la “comunidad escolar trabaje para alcanzar buenos resultados académicos en los estudiantes” fortalecerá las relaciones e interacciones entre los docentes y alumnos propiciando un menor abandono escolar. En este sentido, se asume que:

H4. Las escuelas con directivos con perspectiva equilibrada de los aspectos pedagógicos-curriculares, organizativos-operativos y administrativos-financieros, presentarán menor abandono escolar

Capítulo III. La investigación y consideraciones metodológicas

En este apartado se presentan los elementos metodológicos y el diseño de la investigación. Se integra por los temas del método de investigación, la operacionalización de las variables, la selección de casos y el método de análisis utilizado.

III. 1 Método de investigación

El enfoque cualitativo para el desarrollo de la investigación, bajo un método comparativo de N pequeña, se consideró como el más apropiado en atención a las expectativas de la investigación.

En principio, la prevalencia cualitativa tiene que ver con la intención de tener un nuevo acercamiento al abandono escolar en la educación media superior: las características de los Directivos y Docentes y su influencia sobre la afiliación institucional de los estudiantes y cómo ello puede explicar las diferentes tasas de abandono escolar entre los modelos educativos de la educación media superior en México. Esta perspectiva supuso la recolección de información por medio de entrevistas a directores del nivel medio superior.

En segundo lugar, se busca aportar conclusiones que puedan ser objeto de futuras investigaciones –cualitativas y cuantitativas- sobre la influencia de los Directores y Docentes en la permanencia escolar. Es decir, ampliar la comprensión del problema desde la perspectiva de la responsabilidad de las instituciones y construir un nuevo enfoque para el análisis del abandono escolar: como una co-responsabilidad entre la escuela y el individuo (estudiante).

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, cuyas actividades de campo se realizaron directamente, estos se basaron en el principio de confidencialidad

y reserva. Por lo anterior, se mantendrá en el anonimato la identidad de los informantes y el compromiso del uso de la información sólo para los fines y objetivos derivados de la investigación.

Es conveniente señalar que se cuenta con la formación y la experiencia suficiente para la recopilación de datos por medio del diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información en campo¹³; además de habilidades para interactuar, empática y asertivamente, con informantes en ambientes desconocidos. El tratamiento de los datos y la presentación de resultados también forma parte de la experiencia adquirida.

III. 2 Selección de casos

La población objetivo se encuentra limitada a escuelas o planteles con Clave del centro de trabajo (CCT), que ofrecen al menos un programa de estudio en la modalidad escolarizada en instituciones educativas públicas en los modelos educativos de Bachillerato general, Bachillerato tecnológico y Bachillerato profesional técnico.

Los informantes adecuados en los planteles fueron los Directores a quienes se aplicaron entrevistas estructuradas. De esta forma las unidades de análisis son las escuelas y las unidades de observación los Directores.

La selección de las unidades de análisis se sujetó a tres etapas. En la primera se seleccionó el ámbito subnacional para realizar la investigación de campo. El criterio de selección fue el de máxima semejanza y se eligieron las entidades federativas ubicadas en la media nacional de la tasa total de abandono escolar (15.5), utilizando un rango de más-menos tres puntos para dar cabida al mayor

¹³ El autor trabajó de 1993 a 2014 en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en actividades relacionadas con la captación de información en campo y su tratamiento hasta la presentación de resultados. Se obtuvo también formación para el diseño y aplicación de instrumentos como entrevistas, guías de observación y listas de cotejo o rúbricas.

número posible de entidades similares (rango de 12.5 – 18.5)¹⁴. De esta forma se ubicaron 27 entidades y a este número de posibles unidades se aplicó la razón de la Ley de Pareto para finalmente establecer el número de cinco entidades como primer nivel de selección.

La determinación de las entidades a incluir en el estudio se basó en la condición práctica de la capacidad de recursos económicos para costear los viajes de la investigación. En este sentido, los estados seleccionados fueron los fronterizos del norte: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila y Tamaulipas.

Posterior a esta decisión se ponderó otro criterio: el nivel de riesgo operativo. Con base en la experiencia de coordinación de operativos de campo del autor se descontaron de este grupo las entidades de más alta incidencia por los delitos de secuestro y narcomenudeo¹⁵, toda vez que este tipo de amenazas son las que más agresiones potenciales generan para la labor en campo. Prevaleció aquí la idea de la máxima seguridad para el trabajo de campo. En este contexto, se descartan las entidades de Chihuahua y Tamaulipas.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de los criterios utilizados y las entidades seleccionadas para la investigación en esta etapa (Tabla 3.1).

¹⁴ Para el ejercicio que se describe se utilizó la tabla Tasa de abandono escolar por entidad federativa según tipo de sostenimiento acorde con metodología del INEE, misma que aparece en la página 97 de las Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior (INEE, 2017a). El rango determinado fue de 12.5 – 18.5.

¹⁵ De acuerdo a la publicación mensual de Semáforo Delictivo Nacional del mes de agosto del 2018, <http://www.semaforo.mx/content/semaforo-delictivo-nacional-0>

Tabla 3.1. Entidades preseleccionadas según los criterios de elegibilidad

Entidades de la frontera norte (Criterio 1)	Tasa global de abandono escolar	Criterio 2*	Criterio 3**	Seleccionada	Observaciones para la no selección
Baja California	17.8	Si	Si	Si	
Sonora	14	Si	Si	Si	
Chihuahua	16.9	Si	No	No	Entidad con la mayor tasa de narcomenudeo
Coahuila	16.1	Si	Si	Si	
Tamaulipas	15.5	Si	No	No	Entidad con la mayor tasa de secuestro
Nacional	15.5				

Fuente: Elaboración propia

*Ubicarse en el rango 12.5 – 18.5 de tasa de abandono escolar

**Riesgo operativo

Por último, una vez determinadas las entidades susceptibles de selección se eligió a la de mayor abandono escolar según la tasa nacional por modelo educativo, en al menos dos de los modelos (Tabla 3.2). La entidad sujeta a este criterio fue Baja California.

Tabla 3.2. Tasa nacional según modalidades educativas por entidades

Modelo educativo y tipo de sostenimiento		Tasa nacional por Modelo	Entidades seleccionadas			
			Baja California	Sonora	Coahuila	
Modelo educativo	Bachillerato general	13.7	16.8	9.1	16.3	
	Bachillerato tecnológico	18.2	18.3	17.6	16.5	
	Bachillerato técnico	25.6	41.9	43.9	11	

Fuente: Elaboración propia con base en las *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. INEE, 2017a.

La segunda etapa de selección consistió en establecer el ámbito estatal/federal y público/privado de los modelos educativos representativos de la educación media superior en la entidad a intervenir. Lo anterior en función del tamaño de la matrícula y la planta docente. De acuerdo a las cifras del ciclo 2015-2016¹⁶, los alumnos matriculados en los planteles públicos representaron 79% del total, en

¹⁶ INEE (2017). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016.

los privados se ubica 21%. En los docentes, la proporción es de 70 y 30%, respectivamente.

En cuanto a los subsistemas, los estatales significan 52% de la matrícula estatal y 41% de la plantilla docente; los federales expresan 27 y 19%, respectivamente. Por su parte, los privados constituyen 21 y 40% de forma respectiva.

En función de lo anterior, se determinó que los planteles seleccionados corresponderían a los del ámbito público y estatal, que genéricamente se enuncian como subsistemas estatales: Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

En la tercera etapa se estipuló la unidad geográfica municipal de la entidad y las escuelas específicas. En este sentido, los planteles correspondieron al municipio de Tijuana en función de que la matrícula más reciente con la que cuenta el sistema educativo de Baja California (ciclo escolar 2017-2018), dos de los tres subsistemas estatales seleccionados la concentran mayoritariamente en este municipio: 52% en CECyTE y 42% en CONALEP. El COBACH concentra 37%, apenas tres puntos por debajo del municipio mayoritario (Mexicali) que agrupa 40%.

En relación a los planteles específicos, en un primer momento se eligieron a las escuelas grandes ubicadas en el ámbito urbano de mayor población del municipio seleccionado (Tijuana)¹⁷. En esta condición quedaron 13 planteles¹⁸.

¹⁷ Las escuelas se segmentaron en grandes y pequeñas, las primeras correspondieron a escuelas con turno matutino y vespertino, cuyo número de docentes y alumnos se ubicaron por encima del promedio de todos los planteles. Las escuelas pequeñas tenían un solo turno y el número de docentes y alumnos estaban por debajo de la media obtenida. La información se obtuvo de la página de la Secretaría de educación y bienestar social del Gobierno del Estado de Baja California.
<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2019/>

¹⁸ La información nominativa de los planteles, con el dato de abandono escolar, fue proporcionada por la Autoridad educativa local, específicamente por el Departamento de información y estadística educativa de la Secretaría de educación y bienestar social del Gobierno del Estado de Baja California.

En una segunda fase, de los 13 se distinguieron cinco planteles para la intervención con la máxima variación en la variable dependiente (abandono escolar)¹⁹ y las dos variables de control: el grado de marginación del Ageb²⁰ en el que se encuentran las escuelas y la proporción de alumnos por docente.

En la siguiente tabla se observan las combinaciones de la muestra teórica: tres planteles con bajo abandono escolar ubicados en áreas con grados de marginación que oscilan entre alto y muy bajo y con una proporción de alumnos por docente estadísticamente igual (entre 29 - 31). Dos planteles con alto abandono ubicados en áreas geo estadísticas de medio y muy bajo grado de marginación y una proporción de alumnos/docentes también muy parecida (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Planteles seleccionados para intervención en campo

Abandono	Grado de Marginación Ageb	Alumnos x Docente	Selección	Tipo
Bajo	Alto	29	1	COBACH
Bajo	Muy Bajo	31	2	COBACH
Alto	Muy Bajo	26	3	CECYTE
Bajo	Alto	29	4	CECYTE
Alto	Bajo	20	5	CONALEP

Fuente: Elaboración propia.

Los planteles seleccionados fueron visitados entre el 5 y 12 de junio de 2019, en donde se entrevistaron a cinco Directores de acuerdo al instrumento diseñado para el efecto. Se consideró esta técnica de recolección ya que se buscó provocar

¹⁹ Para fines prácticos el abandono escolar se caracterizó como bajo abandono y alto abandono (el primero ubicado en un rango de 0 a 3.9 y el segundo de 4 a 10). El rango de abandono escolar osciló entre 2 y 9.88%. Es relevante señalar que el abandono escolar proporcionado por la Autoridad educativa local fue el abandono intracurricular, el cual tiene la misma tendencia que el abandono total, mismo que fue base en el análisis inicial del problema de investigación.

²⁰ El Consejo Nacional de Población secciona el Índice de Marginación Urbana en cinco categorías, a partir de las cuales se define el Grado de Marginación de las Áreas geoestadísticas básicas: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto. El índice de Marginación Urbana que construye CONAPO considera cuatro dimensiones: educación, salud, vivienda y bienes. Para mayores referencias consultar <https://www.gob.mx/conapo>. El desglose por Ageb se obtuvo de *Población total, indicadores socioeconómicos. Índice y grado de marginación urbana y lugar que ocupa en el contexto nacional, 2010*, misma que puede obtenerse en el siguiente enlace: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010

o incentivar a los informantes para que expresaran y construyeran su propio relato acerca del abandono escolar y por otro lado extraer la información que corresponda a los conceptos y atributos establecidos en la operacionalización, misma que se describe en el siguiente apartado. En el Anexo 1 se presenta el cuestionario aplicado.

III. 3 Operacionalización del problema de investigación

El sentido propuesto en la hipótesis es que entre mayor es la afiliación institucional que desarrollan las organizaciones educativas escolares de los diferentes modelos educativos mayor es la permanencia escolar. Las categorías analíticas que derivan del concepto propuesto son: afiliación institucional, permanencia escolar, modelo educativo y organización educativa, cuyas definiciones se presentan a continuación (Cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Categorías analíticas del problema de investigación

Categoría analítica	Utilidad analítica
Afiliación institucional	Permite identificar la capacidad de las instituciones para motivar y sostener la integración y reducir con ello el abandono escolar de los estudiantes a las organizaciones educativas.
Permanencia escolar	El concepto sirve para identificar el ingreso, la continuación y la conclusión de la trayectoria educativa en las escuelas de la educación media superior. Se asocia a los estudiantes que una vez inscritos terminan el nivel educativo de la educación media superior.
Modelo educativo	Sirve para dimensionar el sistema educativo de la educación media superior. Este nivel educativo considera la modalidad escolarizada y modalidades alternativas (la investigación solo aborda la primera) y se organiza por modalidad, tipo de sostenimiento, control administrativo y opción educativa. El nivel de análisis considera las modalidades que son el bachillerato propedéutico y el profesional técnico; el primero se divide en general y tecnológico. Genéricamente, los modelos educativos se enuncian como Bachillerato general, Bachillerato tecnológico y Bachillerato profesional técnico.
Organización educativa	Permite identificar las estructuras administrativas educativas, mismas que se define como planteles o escuelas. Se entiende como plantel o escuela la combinación de la Clave del Centro de Trabajo (CCT) y el turno de un centro educativo de educación media superior. El plantel o escuela cuenta con recursos humanos y físicos que, bajo la autoridad de un director o responsable, desarrolla actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje del tipo medio superior; en donde recibe y administra recursos; tiene una autoridad, un cuerpo académico (docentes, tutores, asesores o facilitadores), personal administrativo y/o de servicios; desarrolla programas de estudio de educación media superior; realiza las actividades educativas y puede tener instalaciones complementarias, brigadas de educación o unidades móviles

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías y su utilidad en el análisis del problema de investigación derivan conceptos que operacionalizan el problema de investigación, a saber: Escuela, Docente, Docente de tiempo completo, Director, experiencia previa como docente del Director, Directivo con perspectiva equilibrada (en aspectos pedagógicos, operativos y administrativos) y Abandono escolar, Modelo educativo y Bachillerato general. A continuación, se presenta la definición para cada uno de ellos.

Modelo educativo. Bachillerato general, Bachillerato tecnológico y Bachillerato profesional técnico.

Bachillerato general. Tipo educativo de la educación media superior de carácter propedéutico que prepara para el estudio de diferentes disciplinas y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo.

Escuela. Clave de Centro de Trabajo (CCT) y el turno de un centro educativo de educación media superior que ofrece al menos un programa de estudio en la modalidad escolarizada.

Director. Es la figura que realiza la función directiva en un plantel o escuela. La función directiva se define como la acción de la dirección que promueve un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Experiencia previa como docente del Director. Característica de un Director de plantel o escuela que cuenta con experiencia en la práctica docente en el sistema educativo nacional.

Directivo con perspectiva equilibrada (en aspectos pedagógicos, operativos y administrativos). Estilo o tipo de Director que se distingue por atender

integralmente los aspectos pedagógicos, operativos y administrativos de la escuela con la intención de que la institución tenga las condiciones propicias para la enseñanza, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes.

Docente. Es la figura que lleva a cabo los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje en un plantel o escuela.

Docente tiempo completo. Característica de los docentes que cumplen una carga horaria de 36 horas a la *semana* en un plantel o escuela.

Abandono escolar. Desvinculación de la escuela de los estudiantes inscritos o matriculados en el sistema educativo escolarizado antes de concluir el nivel o tipo educativo. Es el factor que resulta de comparar la matrícula de fin de ciclo escolar con la de inicio.

En términos de las variables, la operacionalización se muestra en los Cuadro 3.2 y 3.3.

Cuadro 3.2. Operacionalización de las variables dependiente y explicativas

Variables	Operacionalización
Dependiente:	
Abandono escolar	La variable se mide al comparar la matrícula final con la inicial de un ciclo escolar. La operación es la siguiente: $=100-a/b*100$; en donde “a” es igual a la matrícula de fin de ciclo escolar y “b” corresponde a la matrícula de inicio del ciclo escolar. Los datos se obtuvieron de la Secretaría de educación y bienestar social del Gobierno del Estado de Baja California y corresponde al ciclo escolar 2017-2018.
Explicativas:	
Docente de tiempo completo	La variable comprende a aquellos docentes que cumplen con una carga horaria de tiempo completo en un plantel (36 horas o más a la semana). Una escuela con Docentes de tiempo completo será aquella en donde existan docentes con esta característica. Los datos se obtuvieron a partir de la información proporcionada por el Director del plantel.
Mayor experiencia previa como docente del Director	La variable se mide de acuerdo a los años de experiencia docente previo al cargo de Director. Se considera que un Directivo tiene mayor experiencia docente cuando tiene cinco o más años de práctica docente. La información se obtuvo del cuestionario que aplicado a los Directores de plantel.
Modelo educativo de Bachillerato general	Es el tipo educativo de la educación media superior de carácter propedéutico. Se establece a partir de la información proporcionada por la Secretaría de educación y bienestar social del Gobierno del Estado de Baja California.

Variables	Operacionalización
Dependiente:	
Directivo con perspectiva equilibrada	Estilo o tipo de Director que se distingue por tratar de atender integralmente los aspectos administrativos, pedagógicos y de gestión de recursos. La perspectiva equilibrada es cuando: 1) un Director destina la misma proporción de su tiempo tanto a actividades administrativas como pedagógicas y 2) cuando un Director promueve en la escuela un clima de participación de la comunidad escolar (docentes y padres de familia participen en la toma de decisiones sobre los asuntos escolares). La información se obtuvo del cuestionario que se aplicó a los Directores de plantel.

Cuadro 3.3. Operacionalización de las variables de control

Variables	Operacionalización
De control:	
Proporción de alumnos por docente	La variable mide la relación alumnos/docentes en el plantel. Los planteles seleccionados guardan semejanza en esta proporción, por lo que se trata de planteles de tamaño similar. La información se obtuvo de la página de la Secretaria de educación y bienestar social del Gobierno del Estado de Baja California. http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2019/ (datos que corresponden al ciclo escolar 2017-2018).
Grado de marginación del Área geoestadística básica (AGEB)	La variable mide el grado de marginación de las áreas en donde se encuentran los planteles en cinco categorías: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto. Los planteles seleccionados tienen comportamientos diferenciados de abandono escolar aun cuando el grado de marginación es el mismo. La información se obtuvo en CONAPO: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010 .

III. 4 El método Análisis Cualitativo Comparativo (QCA)

En el enfoque cuantitativo, las variables a las que se atribuye la fuerza causal sobre el fenómeno que se estudia son interpretadas analíticamente separadas y para cada una de ellas se busca medir posibles resultados o efectos probabilísticamente válidos sobre la variable dependiente, aunque podría también medirse la interacción de las variables, es decir, sus efectos conjuntos. Sin embargo, este ejercicio se basa en una comprensión probabilística de causalidad con el propósito de aislar los efectos de las variables independientes en la dependiente.

La regresión lineal, normalmente empleada para el objetivo señalado, se basa en el supuesto de que el efecto de las variables independientes en la variable

dependiente es lineal y aditiva. Sin embargo, en la toma de decisiones políticas y/o de políticas públicas, las variables causalmente importantes interactúan para generar modelos causales alternativos que intentan producir los mismos resultados (Breuer,2009). Se asume que las variables operativas pueden no ser absolutamente independientes entre sí, lo que es importante tener en cuenta en el marco dentro del cual se toman las decisiones.

En este sentido, se requiere una metodología que opere bajo un concepto de causa coyuntural múltiple y esto lo ofrece el método cualitativo comparativo (QCA, por sus siglas en inglés). El Análisis Cualitativo Comparativo QCA es un método para examinar en profundidad los casos y relacionar condiciones, características o prácticas específicas presentes o no, en ese caso, en la afiliación institucional y los resultados del abandono escolar.

En este sentido, QCA es una extensión de los métodos de similitud y diferencia propuestos por John Stuart Mill y retomados por Przeworski y Tenue (1970). De la misma forma que estos métodos, QCA basa sus explicaciones en configuraciones lógicas que son necesarias o suficientes para generar un resultado. No obstante, a diferencia de estos métodos, QCA ofrece la ventaja de identificar combinaciones de variables que producen el resultado de interés. De hecho, el objetivo de QCA es identificar y examinar algunas de las configuraciones de condiciones que son suficientes para resultados específicos, ya sean deseados o no.

Este enfoque analítico reconoce que las condiciones causales son inter independientes entre sí y que hay varios caminos causales hacia el resultado, a diferencia del enfoque tradicional que considera que las condiciones causales son independientes entre sí y que solo hay una ruta causal para el efecto.

Lo que se busca es una aproximación más profunda, aunque ciertamente menos generalizable, a los fenómenos sociales en donde “prima una causalidad

compleja”. El abandono escolar, como se estableció previamente, se asume como un problema complejo y multifactorial, por lo que las causas que lo pueden explicar son complejas, combinables y contextuales; en este sentido, lo más adecuado es buscar configuraciones causales y factores contextuales para exponerlo.

El QCA se basa en la lógica formal del álgebra booleana en donde los resultados tienen, normalmente, una pluralidad de causas: se puede propiciar un determinado resultado por una serie de distintos grupos de factores causales. De esta forma, se busca encontrar relaciones lógicas de suficiencia y necesidad entre más de dos variables que permitan plantear generalizaciones. La suficiencia se determina por la ocurrencia de “una serie de causas” que pueden ser capaces de generar un efecto (Ariza y Gandini,2012).

La condición necesaria es la confluencia de un conjunto de causas pero que no son “suficiente para que el efecto tenga lugar, lo que amerita la concurrencia de otras” (causas). Es decir, *“una condición se toma como suficiente, si es que siempre que la condición esté presente, el resultado también está presente; una condición es necesaria, si siempre cuando el resultado está presente la condición también está presente”*.

De esta forma, las variables explicativas propuestas deben demostrarse en este sentido: ninguna de las condiciones causales presentadas se espera que sean individualmente necesarias o suficientes para lograr una mayor afiliación institucional y un menor abandono escolar, que es la hipótesis central. Para ello se requerirá de estrategias derivadas de la combinación de los diferentes factores organizacionales implicados: escuelas con docentes de tiempo completo, experiencia previa como Docentes de los Directores, un modelo educativo de Bachillerato general y Directivos con perspectiva equilibrada.

Capítulo IV. Los determinantes del abandono escolar

En este apartado se aplica la técnica QCA a las variables operacionalizadas en donde se describe el proceso de codificación y las configuraciones causales que se detectaron. Se expone también la minimización de los resultados positivos, es decir, la presencia u ocurrencia del fenómeno estudiado por conjuntos alternativos de condiciones que cubren los casos empíricos que se detectaron. Finalmente, se realiza una exploración de los resultados del análisis, en donde se muestra la relación de los datos obtenidos con las hipótesis establecidas y el marco teórico.

IV. 1 Aplicación del procedimiento QCA a las variables

El primer paso del procedimiento booleano consistió en codificar las condiciones causales y el resultado de forma dicotómica ya sea como "presente" o "ausente", con la condición "1" para el primero y un "0" para el segundo. Los datos binarios generados se acopiaron en una *tabla de verdad*, misma que muestra todas las combinaciones de condiciones causales, asociados con los resultados de bajo y alto abandono escolar en los planteles escolares.

La dicotomización del resultado de alto o bajo abandono escolar fue una tarea sencilla por ser una variable de naturaleza binaria. Lo mismo se aplicó a las variables explicativas o condiciones de docentes tiempo completo (dtp), experiencia previa del Director (ep), bachillerato general (bg) y perspectiva equilibrada del Director (ped). La codificación se realizó con base en los elementos que expone en *Nuevas Tendencias Metodológicas en el Análisis Comparativo* el Doctor Anibal Pérez-Liñán²¹ en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí²².

²¹ Aníbal Pérez-Liñán, Profesor Asociado de Ciencias Políticas, Departamento de Ciencias Políticas, Universidad de Pittsburgh.

²² <https://www.youtube.com/watch?v=tNkBac073C8&t=7s>

En la siguiente tabla se enlistan los casos y los condiciones de cada uno (Tabla 4.1).

Tabla 4.1. Codificación de los casos: la variable dependiente y condiciones explicativas

Casos	Abandono escolar	docentes tiempo completo (dtp)	experiencia previa del Director (ep)	bachillerato general (bg)	perspectiva equilibrada del Director (ped)
A	BAJO	1	0	1	1
B	BAJO	1	0	0	1
C	BAJO	1	1	1	1
D	ALTO	0	0	0	1
E	ALTO	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Las condiciones binarias que se integraron dividieron el universo de casos en dos partes. Es decir, el conjunto de cuatro condiciones fraccionó el universo en 16 combinaciones posibles, tomando en cuenta que cada condición tiene una respuesta dicotómica. En la multiplicidad de los potenciales fenómenos empíricos se presentaron combinaciones que son lógicamente posible, pero para el cual no se observó evidencia empírica en la población bajo investigación. El número de combinaciones no observadas, que en la terminología de QCA se conoce como "restos lógicos", asciende a 11 y dado que el propósito es desarrollar y probar hipótesis teóricas mediante un análisis de casos estrictamente observados, estos residuos lógicos se marcaron en cero. De las cinco combinaciones observadas, ninguna resultó ser una configuración contradictoria.

Las combinaciones observadas se muestran en lo que constituye una tabla de verdad completa, que se presenta a continuación (Tabla 4.2). La categorización del tipo de configuración causal, como verdaderas (V) o falsas (F), se establece considerando la consistencia de cada una. De acuerdo a la metodología propuesta por Pérez-Liñan, se asume que hay consistencia cuando 2/3 partes de

las condiciones se cumplen en la configuración, lo que incluye a los casos A y C; sin embargo, se consideró también el caso B como válido, con una consistencia de 1/2 con el propósito de ampliar los casos empíricos. Los casos D y E se tipifican como inválidos por presentar una consistencia de 0 a menos de un 1/2.

Tabla 4.2. Tabla de verdad

Configuración	ntp	ep	bg	ped	abandono escolar alto	abandono escolar bajo	Tipo de configuración
1	1	1	1	1		C	V
2	1	1	1	0			F
3	1	1	0	1			F
4	1	1	0	0			F
5	1	0	1	1		A	V
6	1	0	1	0			F
7	1	0	0	1		B	V
8	1	0	0	0			F
9	0	1	1	1			F
10	0	1	1	0			F
11	0	1	0	1			F
12	0	1	0	0			F
13	0	0	1	1			F
14	0	0	1	0			F
15	0	0	0	1	D		F
16	0	0	0	0	E		F

Fuente: Elaboración propia.

IV. 2 Minimización de los resultados positivos

Los resultados positivos son aquellos en donde existe un menor abandono escolar. En ese sentido, el conjunto de unidades con valor “1” en el resultado sugiere la presencia u ocurrencia de afiliación institucional a la escuela y como se puede ver en la tabla de verdad (Tabla 4.3), es causada por tres conjuntos de alternativas de condiciones que cubren tres casos empíricos, lo que indica una individualización de los casos.

Tabla 4.3. Resultados

Configuración	ntp	ep	bg	ped	menor abandono escolar (mae)	Tipo de configuración
1	1	1	1	1	C	V
5	1	0	1	1	A	V
7	1	0	0	1	B	V

Fuente: Elaboración propia.

La minimización booleana, tomando como base el supuesto de que *"si dos expresiones booleanas difieren en una sola condición causal, sin embargo, producen el mismo resultado, entonces la condición causal que distingue las dos expresiones puede ser considerado irrelevante y se puede eliminar para obtener una expresión combinada más simple"* (Ariza y Gandini, 2012, citando a Ragin).

El procedimiento de minimización de QCA reduce las configuraciones causales 1 y 5 a una fórmula mínima que consta de dos términos booleanos que sugieren que se produce menor abandono escolar por una coyuntura de factores: $ntp*bg*ped$. En esta configuración está ausente la variable ep (Tabla 4.4).

Tabla 4.4. Resultados: configuración 1 y 5

Configuración	ntp	ep	bg	ped	menor abandono escolar	Tipo de configuración
1	1	1	1	1	C	V
5	1	0	1	1	A	V

La configuración 1 y 7 no es factible minimizar (Tabla 4.5). Existen más de una condición ausente en la ordenación 7.

Tabla 4.5. Resultados: configuración 1 y 7

Configuración	ntp	ep	bg	ped	menor abandono escolar	Tipo de configuración
1	1	1	1	1	C	V
7	1	0	0	1	B	V

La configuración 5 y 7 considera también una coyuntura que sugiere un menor abandono escolar por la combinación de $ntp \sim ep \cdot ped$ ²³, en donde están ausentes las condicionantes *ep* en ambas configuraciones y *bg* en la configuración 7 (Tabla 4.6).

Tabla 4.6. Resultados: configuración 5 y 7

Configuración	ntp	ep	bg	ped	menor abandono escolar	Tipo de configuración
5	1	0	1	1	A	V
7	1	0	0	1	B	V

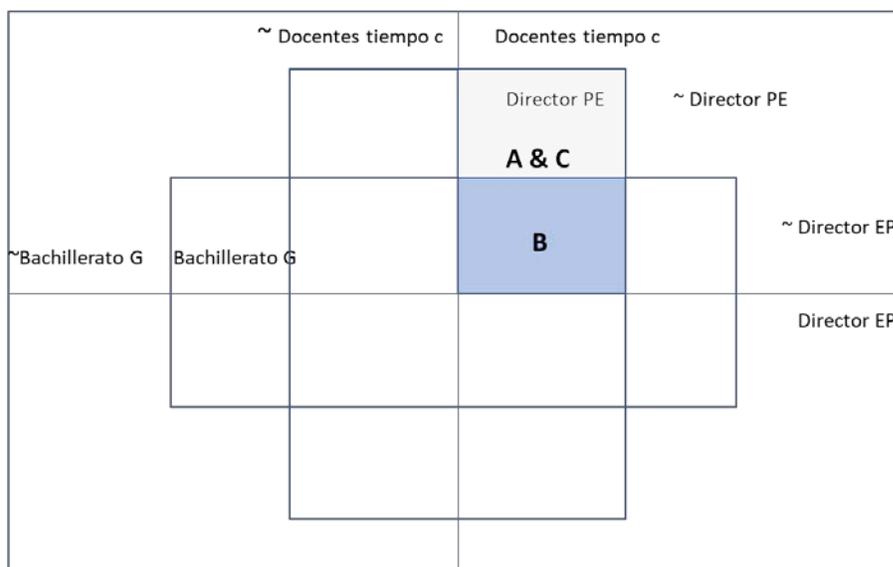
Las combinaciones de la solución compleja se observan en la Figura 4.1. En él se resumen todas las posibles configuraciones causales del modelo. Aquí se observa que hay dos configuraciones suficientes para que se produzca el resultado.

²³ En la notación para el booleano, la conjunción (Y) se señala con *, la disyunción (O) se especifica con +. La negación se señala con ~.

La primera es $ntp \sim ep \sim ped \rightarrow mae$, esto es planteles en donde existe profesores de tiempo completo, sin experiencia previa del director y donde el director cuenta con una perspectiva equilibrada. Aquí entran el caso B.

La segunda configuración $ntp \sim bg \sim ped \rightarrow mae$, que se trata de escuelas con docentes de tiempo completo, dentro del modelo de bachillerato general y con directores con una perspectiva equilibrada. Los casos empíricos que cumplen con esta configuración son A y C.

Figura 4.1. Configuraciones causales y clasificación de casos



Fuente: Elaboración propia.

La cobertura y consistencia de la solución es igual a 1, esto quiere decir que el modelo cubre el total de casos positivos explicados y que estas configuraciones son condiciones suficientes para producir el resultado que analiza el modelo. En otras palabras, estas son dos combinaciones de variables que conducen al menor abandono escolar (mae). En este sentido, la combinación de variables asociadas a un menor abandono escolar en los casos analizados son las siguientes:

Ecuación 1.- docentes de tiempo completo * sin experiencia previa del director * perspectiva equilibrada del director → menor abandono escolar

Ecuación 2.- docentes de tiempo completo * bachillerato general * perspectiva equilibrada del director → menor abandono escolar

Las ecuaciones ponen en primer plano la condición de docentes de tiempo completo, ya que siempre está presente, condición necesaria pero insuficiente ya que debe ir acompañada de condiciones alternativas de coyuntura como la perspectiva equilibrada del Director y el bachillerato general para producir un resultado positivo. El modelo apunta a que tanto la presencia de docentes de tiempo completo como la perspectiva equilibrada del director son variables importantes para explicar la permanencia de los alumnos dentro del nivel medio superior.

Como puede observarse en la Figura 4.1, estas soluciones tienen elementos en común (docentes de tiempo completo y perspectiva equilibrada). Por lo tanto, se puede abreviar las configuraciones causales de este modelo de la siguiente forma:

Ecuación 3.- docentes de tiempo completo * perspectiva equilibrada del director * (bachillerato general + directores sin experiencia previa) → menor abandono escolar

Donde los docentes de tiempo completo y la perspectiva equilibrada en combinación con bachillerato general o directores sin experiencia producen el resultado de interés.

En la siguiente sección se relacionan estos resultados con la teoría y la hipótesis formuladas.

IV. 3 Los resultados positivos y su relación teórica

Los resultados indican que las características de los principales actores organizacionales en las escuelas, particularmente los docentes y directores, influyen en el abandono escolar y en la integración (afiliación) de los alumnos a las instituciones escolares.

La prominencia de la variable de docentes de tiempo completo confirma la hipótesis H1 (*Las escuelas con docentes de tiempo completo tendrán menor abandono escolar*) e indica que el fenómeno se relaciona estrechamente con la capacidad que tienen los docentes de interactuar con los alumnos. Esta interacción es posible en la medida que los docentes dedican jornadas de tiempo completo a las actividades escolares y académicas, lo que conlleva a una relación institucional alumnos-docentes que facilita la afiliación de los estudiantes al entorno de la escuela.

Un docente de tiempo completo, según la investigación, tiene mayor posibilidad de interacción con los estudiantes; lo que, de acuerdo a la teoría, permite una mayor posibilidad de intervención en las variables “alterables” del abandono escolar para modificar el comportamiento de los estudiantes. Como se describió, estas variables están asociadas con factores organizacionales-escolares como la asistencia, faltas y las calificaciones. Un docente de tiempo parcial, por el contrario, no tiene esta oportunidad.

El docente de tiempo parcial, de acuerdo al marco teórico, reduce sus oportunidades “para reforzar sus estrategias de enseñanza, control y manejo de grupos” (Cuellar, 2014). Es decir, su capacidad de interacción con los alumnos se acota por la falta de continuidad y estabilidad laboral y con ello una menor posibilidad de integración a la comunidad escolar. En este sentido, se confirma que existe una correlación entre un segundo trabajo de los docentes y la tasa de abandono escolar en media superior.

Las escuelas con menor abandono escolar manifestaron contar con docentes de tiempo completo en alguna proporción respecto del total de los mismos. Esta proporción, según la investigación de campo, osciló entre el 24 y 55%. La escuela con menor abandono escolar contaba con la plantilla docente más alta de tiempo completo (55%); en la segunda escuela con menor abandono escolar esta proporción era del 44%. Es decir, en los casos investigados, se presentó además una relación inversamente proporcional en el fenómeno: a mayor porcentaje de docentes de tiempo completo menor abandono escolar.

La preeminencia de la variable perspectiva equilibrada del Director confirma la hipótesis H4 (*Las escuelas con directivos con perspectiva equilibrada de los aspectos pedagógicos-curriculares, organizativos-operativos y administrativos-financieros, presentarán menor abandono escolar*). La investigación apunta a que entre más equilibrado esté el tiempo que el Director dedica a las tres principales dimensiones del trabajo directivo menor será el abandono escolar.

En las escuelas con alto abandono escolar, los directivos manifestaron dedicar del 50 al 70% de su tiempo sólo a actividades administrativas/operativas, el resto del tiempo lo distribuyeron en actividades pedagógicas y de gestión de recursos. En el extremo, en las escuelas con menor abandono escolar los directivos señalaron tener una distribución del 40%, respectivamente, para actividades administrativas y pedagógicas; el 20% restante lo dedicaron a la gestión de recursos.

Al igual que en la variable de docentes de tiempo completo, en los casos investigados se mostró una relación entre el tiempo que brindan los directivos a las dimensiones pedagógicas y administrativas de su trabajo y el abandono escolar: a menor dedicación a éstas actividades mayor abandono escolar.

La perspectiva teórica señala que las dos grandes esferas que explican la afiliación institucional, desde la perspectiva de las organizaciones, es el

planteamiento de que es relevante el tipo o diseño de la gestión directiva y la promoción del vínculo entre docentes y alumnos. Entendiendo el abandono escolar como un proceso gradual, que ocurre no de forma instantánea sino con el paso del tiempo, existe la posibilidad de intervención por la organización escolar (directivos y docentes) en las variables o factores escolares para desincentivar la desconexión de los estudiantes de la escuela.

Lo anterior, lo pueden realizar los docentes que consagran todo su tiempo a las actividades académicas y los directivos que se dedican a intervenir de manera significativa en los procesos pedagógicos de la escuela, creando ambientes escolares enfocados en promover la asistencia escolar y en dar significado a la educación. Es decir, un directivo que no demerita la atención de los aspectos pedagógicos y que se centra en el éxito educativo de los alumnos, desarrollará confianza mutua en docentes y estudiantes, abriendo la posibilidad de establecer una comunicación directa y franca lo que facilita el compromiso escolar de los estudiantes.

El directivo centrado en los aspectos pedagógicos mantendrá una mayor atención en las señales o predictores del abandono escolar como la asistencia, comportamiento y rendimiento académico. El monitoreo y control de estas variables facilitarán al personal de la escuela, y a los propios docentes, la intervención colectiva o individualizada para modificar o atender conductas hacia el abandono.

Es relevante señalar que, volviendo a los resultados de la investigación, las variables que confirman las hipótesis H1 y H4 se manifiestan plenamente en los planteles que corresponden al modelo de Bachillerato general. Esta característica pone en relieve que las escuelas con menor abandono escolar corresponden al modelo educativo de tipo general, confirmando así la hipótesis H3 (*Las escuelas con modelo educativo del tipo Bachillerato general mostrarán un menor*

abandono escolar). Esta situación no se presentó en las escuelas de Bachillerato tecnológico y de Profesional técnico.

Ahora bien, la experiencia docente de los directores no se resultó ser una variable explicativa del abandono escolar de acuerdo con los resultados del modelo. En este sentido, el modelo no apoya la Hipótesis 2 (*A mayor experiencia previa como docentes de los directores se tendrá menor abandono escolar en las escuelas*). Sin embargo, hay fundamento teórico para pensar que la experiencia de los directivos influye sobre el abandono escolar. En este sentido, se requieren de mayores estudios para analizar esta relación, en particular sería importante incrementar el número de observaciones para evaluar su impacto sobre el abandono escolar.

La perspectiva teórica señala que la experiencia en la función docente es un aspecto clave en la atención del abandono escolar: un director con experiencia docente previa al cargo contará con más cualidades para conocer el contexto de los alumnos. Es decir, el contacto de un directivo con los alumnos por medio de la docencia, desde la perspectiva racional, constituye en un elemento que permite al Director conocer de primera mano las motivaciones en el comportamiento de los alumnos y con ello la posibilidad de incidir en un menor abandono escolar. (Fernández,2010:36-37).

Durante las entrevistas realizadas, los directivos escolares coincidieron en señalar que el abandono escolar, tal cual lo establece la literatura, es un proceso que se gesta durante largo tiempo y no corresponde a un acto o evento. Lo novedoso es que, aun teniendo esta claridad y además siendo del conocimiento de las autoridades educativas a decir de los directores, las acciones y estrategias para contener el abandono son disímiles entre las escuelas de un mismo modelo educativo y, por supuesto, entre estos.

IV. 4 Las variables rivales y su relación con los resultados

Las variables de control *proporción de alumnos por docente* y *grado de marginación del AGEB* en donde se ubica la escuela, definidas en la operacionalización, se mantuvieron constantes al comparar la información obtenida en la investigación y la conseguida previamente con la autoridad educativa local. En la primera, la diferencia más alta fue de apenas cinco y la más baja de uno. Esta referencia confirma que la proporción es rival a las variables explicativas. Sin embargo, es relevante mencionar que los datos obtenidos en la investigación manifestaron que las escuelas con menor abandono escolar tenían una proporción mayor de estudiantes por docente (entre 30 y 32); la escuela con mayor abandono escolar contaba con una proporción de apenas 19 alumnos por docente. Las primeras escuelas pertenecen al modelo de Bachillerato General y la segunda al Profesional Técnico.

La marginación, por ser un factor externo a la escuela, no fue evaluado en la investigación. El elemento indagado consistió en obtener información sobre el nivel socioeconómico de los alumnos: la mayor proporción de estos se ubicaron en el nivel bajo y medio; ninguna escuela manifestó tener alumnos de nivel alto. Es decir, los resultados de la marginación y el nivel socioeconómico de los alumnos son variables que no tienen incidencia en el abandono escolar.

En la investigación se incluyeron otras variables de control: el periodo escolar en el que se presenta la mayor incidencia de abandono escolar y la instrumentación de programas, acciones y estrategias, aunque el programa de interés a evaluar fue el *Movimiento contra el Abandono Escolar, Yo no abandono*. Este programa es el que actualmente se aplica en todos los modelos educativos de la educación media superior como la principal estrategia para atender el fenómeno.

Los resultados arrojaron también rivalidad con las variables explicativas: en todas las escuelas los directores señalaron que la mayor ocurrencia de abandono se

presenta en los dos primeros semestres, lo que coincide plenamente, además, con la literatura especializada sobre el fenómeno. Por su parte, el programa *Movimiento contra el Abandono Escolar, Yo no abandono* se aplica también en la totalidad de las escuelas investigadas.

Es posible aseverar, entonces, que la periodicidad del abandono escolar y la instrumentación de la política pública vigente son variables que no hacen diferencia en los resultados del abandono escolar.

Estos elementos indican que independientemente de factores externos o internos, las organizaciones educativas pueden, y deben, cumplir una función igualadora de las condiciones de los alumnos. Las instituciones deben de mantener “afiliados” a los jóvenes e incentivar esa afiliación; los momentos más críticos, los elementos predictivos y las variables “alterables” están plenamente identificados.

En este sentido, es frágil la rivalidad que existe entre las perspectivas explicativas ofrecidas al abandono. Las perspectivas socio-económicas, que pretendían explicarlo todo, principalmente en los albores del análisis del problema, estalla ante la realidad de que a condiciones iguales los comportamientos son diferenciados.

Si bien el método utilizado es limitado en las generalizaciones, es posible poner en duda que las condiciones económicas del entorno a la escuela y la de los propios alumnos son determinantes del abandono. Aún en la situación en que los estudiantes y/o sus familias ponderen el costo-beneficio de continuar estudiando, las interacciones y la comunicación entre docentes, alumnos y directivos pueden ser suficientemente sólidas y profundas para retener al estudiante.

Por su parte, las perspectivas organizacionales e institucionales acentúan la importancia de las dimensiones académicas/escolares, mismas que se fundamentan en la composición y características de docentes y directivos en las

escuelas, según la propuesta del presente trabajo. Es decir, corresponde a las escuelas, y a los sistemas o modelos educativos al cual pertenecen, poner en el centro de sus compromisos al abandono, asumiendo que es su responsabilidad y no sólo de alumnos o familias.

No obstante lo anterior, la investigación arrojó la prevalencia deductiva de los directivos sobre que el abandono es un tema individual/familiar y no institucional²⁴ y que las becas resuelven el abandono escolar²⁵.

²⁴ De los Directores entrevistados, cuatro señalaron que la responsabilidad del abandono recae tanto en el estudiante y su familia como en la escuela; de estos, tres consideraron que la responsabilidad es primordialmente de los primeros y sólo uno que es mayoritariamente de la escuela. Un Director contestó que la responsabilidad es exclusivamente de los primeros. La escuela a la que pertenece este último Director es la que presentó el mayor abandono escolar.

²⁵ A los Directores se le preguntó si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la aseveración de que “Las becas resuelven el abandono escolar”. Cuatro respondieron que estaban “De acuerdo” y solo uno señaló estar “En desacuerdo”. La escuela de este último Director es la que presentaba el menor abandono escolar.

Conclusiones y recomendaciones

1. Reflexiones sobre los resultados de la investigación

La permanencia en la escuela de los jóvenes es una situación deseable para la sociedad y el Estado. El abandono escolar, en cualquiera de las etapas o niveles educativos contraviene la condición esperada y se convierte en una realidad social, política y económicamente indeseable.

En México, el abandono escolar no es privativo de la educación media superior, aunque es en este nivel educativo en donde se acentúa significativamente. La forma de entender el abandono ha transitado de un problema netamente económico y socioeconómico a un problema con causas multifactoriales. De considerarlo un problema exógeno a la escuela al reconocimiento de un problema con causas endógenas, identificados como factores escolares-institucionales en el presente documento.

Es así que la problematización del abandono escolar pasó de un enfoque de causas externas a la escuela, y al propio sistema educativo, a un concepto que considera las relaciones intra-organizacionales; es decir, aquellas que se establecen al interior de la escuela entre alumnos, docentes y directivos. Sin embargo, las consecuencias de una estructuración demasiado amplia del problema han derivado, como se mostró en el desarrollo de este contenido, en la falta de solución del problema público. Como lo señala Méndez Martínez: lograr una adecuada estructuración implica que ésta sea “parsimoniosa”; es decir que identifique “...las causas y efectos principales, de manera que resulte lo más sencilla y comprensible posible sin ser excesivamente parcial” (Méndez, 2010).

La base de la estructuración del problema público, hasta poco antes de la Reforma educativa del 2013, fue considerado bajo causas principalmente de corte económicas y sociales. Esto originó que el diseño de las políticas se

orientara a programas nacionales de becas para la retención escolar. Desde la propuesta metodológica de Méndez, la estructuración de la problematización fue equivocada, desnivelada y rígida. Equivocada y desnivelada porque si bien la causa económica ha sido muy relevante en el abandono escolar existen otras que también inciden en que los jóvenes dejen la escuela, como las expuestas en la investigación. También hay estudios internacionales que muestra que el abandono escolar en media superior se desenvuelve en estados anímicos como el desinterés o desaliento por estudiar (SITEAL, 2013).

Es rígida, ya que la causa económica fue considerada como una constante en el abandono escolar: del 2008 al 2013 prevaleció el enfoque inicial, aunque los programas de políticas públicas adicionaron otros elementos causales, como las índole académica y psicosocial. La estructuración del problema fue también artificial ya que se buscó atacar los efectos y, como se ha señalado en los párrafos anteriores, el problema persiste y en cierta medida se agrava por la obligatoriedad que ahora tiene el Estado mexicano de brindar la educación media superior.

En este sentido, la evolución del problema público del abandono escolar pasó de una “situación” privada (el abandono escolar como un aspecto individual y familiar) a la aceptación del problema y su incorporación a la agenda estatal, dado que el abandono escolar no solo tiene efectos individuales o familiares sino que perturba las *“...posibilidades de integración laboral y social de los jóvenes, ya que reduce sus oportunidades y los limita a puestos de trabajo precarios, no calificados y con pésimos sueldos..., las personas con bajos niveles de escolaridad tienden a contar con condiciones de vida más críticas, tales como salud o seguridad social...”*. Además, estas personas son más propensas a *“...participar en actividades delictivas: diversos estudios afirman que la mayoría de las personas que se involucran por primera vez en este tipo de conductas tiene entre 12 y 24 años, y son, generalmente, adolescentes y jóvenes que han*

decidido abandonar la escuela” (Miranda, 2013 citando a Espíndola y León, 2002; BID, 2012; CEPAL, 2011).

El abandono escolar es un reflejo del funcionamiento del sistema educativo nacional, en donde existen problemas de coordinación intra e inter gubernamental; de división institucional entre los distintos subsistemas de media superior; problemas en la formación docente; la infraestructura y el equipamiento escolar; las condiciones y la pertinencia de la oferta educativa, entre otros. De esta forma, hacer realidad el derecho a la educación obligatoria en media superior y abatir el abandono escolar, pasa por replantearse la estructuración del problema. La investigación evidenció que las características de los docentes y directivos escolares son determinantes en el abandono escolar.

El modelo utilizado en la investigación arrojó que la presencia de docentes de tiempo completo y una perspectiva equilibrada del director son variables importantes para explicar la permanencia de los alumnos dentro del nivel educativo de media superior. Además, en combinación con el bachillerato general o directores sin experiencia previa como docentes, se produce el resultado de interés.

La prominencia de la variable de docentes de tiempo completo confirma que las escuelas con personal académico con esta característica mostrarán un menor abandono escolar. Se asume que el fenómeno tiene relación con la capacidad de los docentes de interactuar con los alumnos ya que, de acuerdo a la teoría, facilita una mayor posibilidad de intervención para modificar el comportamiento de los estudiantes.

Por su parte, un directivo que tiene en cuenta los aspectos pedagógicos mostrará un mayor cuidado a las señales del abandono escolar. El monitoreo y control de estas variables facilitarán al personal de la escuela, y a los propios docentes, la intervención colectiva o individualizada para modificar o atender conductas hacia

el abandono. Es decir, un director que no demerita la atención de los aspectos pedagógicos y que se centra en el éxito educativo de los alumnos, desarrollará confianza mutua en docentes y estudiantes, abriendo la posibilidad de establecer una comunicación directa y franca lo que facilita el compromiso escolar de los estudiantes.

Esta combinación de docentes que dedican tiempo completo a las actividades académicas y directivos que intervienen en los procesos pedagógicos, de acuerdo a la teoría, crea ambientes escolares que promueven la asistencia escolar y que dan significado a la educación.

Por otro lado, el modelo también expuso que la experiencia docente de los directores no es una variable explicativa del abandono escolar. Sin embargo, se tiene fundamento teórico para considerar que esta experiencia tiene influencia sobre el abandono escolar. En este sentido, como se señaló, se necesitan de mayores estudios para examinar esta relación.

En suma, las organizaciones educativas tienen responsabilidad de mantener afiliados a los estudiantes. Por tanto, deben de instrumentar estrategias y acciones, con el respaldo de los sistemas educativos, para atender los aspectos que le son propios como la composición de la planta docente y las características de los directivos. Por otro lado, queda confirmado que hay modelos educativos cuyas características favorecen un menor abandono escolar y una mayor permanencia escolar (afiliación).

Al respecto, en los siguientes dos apartados del capítulo se propone una agenda de investigación y se elaboran recomendaciones de política.

Por último, es relevante reconocer que los resultados del trabajo derivaron de una investigación que se enfocó sólo en los sistemas escolarizados y en los

subsistemas educativos estatales de la educación media superior. No se contemplaron los sistemas federales y las escuelas privadas.

2. Consideraciones para la agenda de investigación

El propósito de incluir el presente apartado es contribuir al debate de la agenda de investigación en el marco de la política educativa contra el abandono escolar en la educación media superior.

En principio, se reconoce que el desarrollo de la investigación sobre el abandono escolar ha tenido avances importantes, especialmente en la última década. Se pasó de diagnósticos basados en factores macros, rigurosamente económicos y sociales, a reconocer la importancia de factores micros que se originan en el contexto escolar, mismos que se han enunciado como factores escolares-institucionales.

De igual forma, las políticas públicas han transitado de perspectivas remediales, y basadas en elementos de índole socioeconómica, a otras más fundadas en aspectos de prevención del problema. Sin embargo, los resultados de política no han resuelto el abandono; por el contrario, se han mantenido y en algunos casos se han incrementado los indicadores del mismo. En este contexto, se requiere establecer una agenda de investigación que considere elementos de diagnóstico de política: 1) profundizar en el estudio de los factores escolares-institucionales y 2) redefinir el marco conceptual del abandono escolar.

A continuación, se describen los elementos de cada una de las propuestas.

1. Profundizar en el estudio de los factores escolares-institucionales

El estudio de los factores considera tanto los modelos escolarizados como los no escolarizados. Esta precisión se elabora en términos de que la investigación

educativa sobre el tema se ha enfocado principalmente en los primeros. En las opciones de estudio no escolarizadas, como la preparatoria abierta y a distancia, el análisis ha sido muy escaso, debido tal vez al poco peso relativo de la matrícula; sin embargo, desde una perspectiva de derecho, esta población es también relevante y debe de tomarse en cuenta.

Para el estudio de los componentes señalados se sugiere desplegar una valoración universal sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los planteles de educación media superior. La base metodológica sería un censo de escuelas y centros de educación a distancia, cuyo referente podría ser el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) realizado por el INEGI en el contexto de la reforma educativa del 2013. En este esquema se valorarían las dimensiones que plantea la metodología de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) y que en su momento implementó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en los niveles educativos de la educación básica.

Las dimensiones a investigar, además de las características del personal en las escuelas²⁶; la gestión del aprendizaje; la gestión escolar; la organización escolar y la convivencia en el ámbito escolar, relacionadas éstas directamente con los factores escolares, serían las de mobiliario y equipo; la infraestructura escolar y los materiales de apoyo educativo.

El despliegue de recursos para este estudio sería significativo para las finanzas públicas, por lo que desde una visión estrictamente presupuestal sería inviable dada la política de austeridad del gobierno actual. Sin embargo, desde una perspectiva de derecho el enfoque rigurosamente económico queda en segundo

²⁶ En este estudio podría contemplarse el análisis de la experiencia previa como docente de los directores. En la investigación, esta variable no resultó ser explicativa, pero dado el fundamento teórico de que sí influye en el abandono escolar, valdría la pena el profundizar en el conocimiento de su correlación.

término: el Estado mexicano y sus instituciones educativas tienen la obligación constitucional de brindar educación media superior a todos los mexicanos.

Por otro lado, el abandono escolar representa de cualquier manera un costo significativo. Según cálculos de Molina, el abandono escolar por año, de un estimado de 700,000 alumnos de educación media, tiene un costo anual de alrededor de 21 mil millones de pesos (Molina, 2015:28).

El estudio propuesto podría complementarse con la elaboración de un diagnóstico integral de los alumnos de nuevo ingreso en la educación media superior. Para el efecto, se daría este enfoque a los exámenes de ingreso a las preparatorias, mismos que en la actualidad se enfocan principalmente en una evaluación para la selección de los estudiantes.

El propósito consistiría en contar con información de los aspectos psicosociales y académicos de los estudiantes que ingresan a este nivel educativo. Esto permitiría la definición de acciones inmediatas por los planteles y los sistemas educativos para orientar la implementación de estrategias de atención oportunas a los alumnos en cada uno de los planteles. Específicamente se buscaría incidir en los factores que influyen en las variables “alterables” e impactar el incremento de la eficiencia terminal.

2. Redefinir el marco conceptual del abandono escolar

La conceptualización actual del fenómeno todavía oscila, incluso en la literatura especializada, entre definirlo como deserción o abandono. Es indispensable unificarlo. La deserción, como se señaló oportunamente, está relacionada con la acepción militarizada de quien deserta del servicio castrense y el argumento subyacente es que la responsabilidad de la deserción es personal o individual y no de las instituciones militares.

Lo anterior, es relevante para hablar un mismo lenguaje acerca de un fenómeno, que acuerdo a las tendencias desafortunadamente tardará aún en resolverse y por tanto será parte de la agenda estatal, por lo menos en la próxima década. Sin embargo, el principal reto está en la medición.

El indicador de cálculo es la tasa de abandono total²⁷, que resulta de estimar la proporción de alumnos que año con año abandonan el sistema educativo y los planteles educativos. La tasa de abandono es una de las medidas más utilizadas en la evaluación de la eficacia y la eficiencia del sistema educativo y los planteles escolares. No obstante, es una medida sesgada ya que considera algunas suposiciones que pueden ser *imperfectas* y, aun así, conociéndose las imperfecciones, la tasa de abandono sigue siendo la medida que más se acerca para valorar este fenómeno.

Las fallas en su confección provienen de la consideración de que los dos momentos que se comparan observan a la misma cohorte. Es decir, su construcción no toma en cuenta la existencia de las reinserciones de alumnos de otras generaciones; la movilidad entre modelos educativos, incluso entre planteles escolares, y la migración (INEE, 2018b).

En este sentido, la propuesta es desarrollar un replanteamiento de la medición del abandono, considerando el cálculo de la tasa de abandono total bruta, que básicamente sería la que actualmente se conoce como tasa de abandono total, y la tasa de abandono total neta, que considere los elementos señalados en el párrafo anterior. De igual forma, las medidas complementarias diferenciarlas entre brutas y netas. Esta medición permitiría dimensionar de mejor manera el

²⁷ El procesamiento de la tasa de abandono total requiere de la suma de dos medidas complementarias que permiten, además, analizar las etapas en los que ocurre el abandono del estudiante: la tasa de abandono intracurricular y la intercurricular. La primera mide la proporción de abandonos que ocurre entre el inicio y el fin de un mismo ciclo escolar; la segunda es la proporción de abandonos que ocurren entre el fin de un ciclo escolar y el inicio del siguiente (INEE, 2018b).

problema, a nivel de modelo educativo y planteles, para establecer acciones más concretas.

Lo anterior es relevante ya que el indicador de abandono escolar impacta la medición de la tasa de eficiencia terminal, la cual mide la eficacia interna de un sistema educativo o plantel escolar. Su importancia reside en que busca calcular la capacidad institucional para lograr que un alumno que se inscribe en el primer grado de cualquier nivel o tipo educativo logre egresar del mismo, siguiendo una trayectoria regular y sin interrupciones. Sin embargo, al igual que los indicadores de abandono, este indicador es impreciso ya que asume que en los dos momentos de medición se observa a la misma cohorte.

3. Recomendaciones de política educativa

El abandono escolar en la educación media superior cuenta con *valence issues* (aceptabilidad) en el sistema educativo nacional, la sociedad y en el propio sistema político mexicano (Nelson, 1993:113). El tema no genera controversias sino por el contrario aglutina consensos (coaliciones) para revertir un problema humano subyacente en el abandono escolar: la falta de desarrollo de las capacidades en el progreso profesional y humano de los jóvenes.

La atención del problema es prioritaria en la agenda y significa reconocer que el abandono escolar tiene efectos que corresponden a la atención del ámbito de gobierno: el desarrollo e integración a la vida laboral y social de los jóvenes; el ampliar las oportunidades de acceso a trabajos calificados y con mejores sueldos; brindar mayores posibilidades para incrementar los niveles de escolaridad en la sociedad y favorecer mejores condiciones de seguridad social; entre otros.

Lo que finalmente requiere atender la política pública es que los estudiantes permanezcan escolarizados y concluyan la educación media (considerada

constitucionalmente como obligatoria). Además, entendiendo que el abandono es un proceso que se presenta con mayor énfasis en los primeros ciclos escolares de la educación media (primer y segundo semestre) y que está relacionada, como se demostró en la investigación, con las interacciones organizacionales entre docentes, directivos y alumnos.

Para atender lo señalado, se proponen estrategias de intervención desde una perspectiva escolar²⁸: fortalecer las competencias docentes y directivas; institucionalizar las acciones de permanencia escolar y promover climas o ambientes escolares pertinentes.

En el Cuadro 5.1 se asocian a las estrategias líneas de acción específicas.

²⁸ Las propuestas se inspiran en Katarina Tomasevski, ex Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (1998-2004), quien, desde una perspectiva de derecho, plantea un modelo denominado de las 4 A. Este modelo se integra por cuatro características esenciales e interrelacionadas: disponibilidad (availability), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La disponibilidad hace referencia a que la oferta educativa debe disponer tanto de docentes calificados, como de instituciones, infraestructura, materiales, tecnología y programas de enseñanza en cantidad suficiente y en condiciones óptimas de funcionamiento. La accesibilidad implica hacer llegar la educación a todos y sin discriminación alguna, especialmente a los grupos más vulnerables. Asimismo, alude al criterio de accesibilidad material, es decir, hacer alcanzable la educación a través de una localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología. La adaptabilidad refiere que la educación ha de tener la flexibilidad suficiente para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación, y responder a las necesidades de los alumnos en contextos sociales y culturales variados. La aceptabilidad se enfoca en la forma y fondo de la educación, es decir, considera que los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables, pertinentes y de buena calidad (tomado del *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. INEE, 2015).

Cuadro 5.1. Estrategias de intervención y acciones específicas

Estrategias de intervención	Líneas de acción
1. Fortalecer las competencias docentes y directivas	<ul style="list-style-type: none">-Implementar evaluaciones diagnósticas sobre las prácticas docentes y funciones directivas-Valorar los procesos educativos y el funcionamiento escolar-Desarrollar programas de fortalecimiento profesional en los ámbitos pedagógicos, habilidades socioemocionales y de comunicación y trato con jóvenes-Impulsar prácticas formales de detección y atención a situaciones de riesgo de abandono escolar
2. Institucionalizar las acciones de permanencia escolar	<ul style="list-style-type: none">-Mejorar la eficacia normativa de las escuelas (reglamentos)-Desplegar estudios para la innovación de indicadores educativos: replantear la medición del abandono escolar-Implementar el Sistema nacional de registro de alumnos-Formalizar un sistema integral para la prevención y la reincorporación a la escuela de abandonantes
3. Promover climas o ambientes escolares pertinentes	<ul style="list-style-type: none">-Revisar y adecuar los marcos normativos de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes-Promover actualizaciones curriculares en donde se tomen en cuenta las necesidades juveniles-Promocionar y sistematizar el mensaje de que la educación es importante en la construcción de un proyecto de vida-Sistematizar la opinión de los jóvenes sobre el abandono escolar.

Los instrumentos de política a emplear en la atención de las estrategias y acciones señaladas se numeran en el Cuadro 5.2, utilizando para ello la tipología propuesta por Hood.

Es pertinente aclarar que cuando se hace referencia a los instrumentos gubernamentales se alude a cuatro recursos esenciales. Los recursos que se basan en el control de los múltiples sistemas de información de una sociedad; el poder de autoridad; el control del presupuesto y el poder de actuación de los grupos de personas que integran las instituciones del gobierno (organizaciones). Los efectos representan el uso de los instrumentos que sirven al gobierno para influir en el problema público, llamados “efectores” (Hood, 2007).

Cuadro 5.2. Propuestas de instrumentos de política

Recursos	Instrumentos de políticas	Efectos esperados
Basados en el control de la información	Sistema único de información integrada por unidades gubernamentales nacionales y locales, modelos educativos y escuelas.	Consolidación de política en el ámbito nacional y local, a partir de mecanismos de prevención y atención oportuna de los factores del abandono escolar.
Basados en el control del presupuesto	Auditorías de las cuentas públicas de las unidades gubernamentales nacionales y locales, modelos educativos y escuelas para valorar el nivel de inversión en la política para resolver el abandono escolar.	Asignaciones presupuestales extraordinarias para fortalecer infraestructura y equipamiento de las unidades gubernamentales nacionales y locales, modelos educativos y escuelas.
Basados en la autoridad	Auditorías o intervenciones a las unidades gubernamentales nacionales y locales, modelos educativos y escuelas para evaluar los requisitos de ingreso y permanencia de docentes y directivos escolares. Registro de información sobre insuficiente colaboración de las unidades gubernamentales nacionales y locales, modelos educativos y escuelas.	Certificación de docentes y directivos escolares. Reglas de operación para el reconocimiento e incentivos que motiven el fortalecimiento de las acciones de política contra el abandono escolar. Protocolos de intervención a las unidades gubernamentales nacionales y locales, modelos educativos y escuelas en caso de falta de colaboración.
Basados en las organizaciones	Informes sobre el fortalecimiento de las capacidades institucionales para la permanencia escolar.	Protocolos de actuación de las autoridades nacionales, estatales, directivos y docentes para favorecer la permanencia escolar. Programa de revisiones y armonización de las normas estatales y nacionales de permanencia escolar; así como reglamentos escolares.

Fuente: elaboración propia basado en “Intellectual Obsolescence and Intellectual Makeovers: Reflections on the Tools of Government after Two Decades”, *Governance*, 20 (1), 127-144, de Hood, Christopher (2007).

Las estrategias de intervención, acciones e instrumentos de política tendrían ventajas significativas, principalmente las siguientes:

1. La articulación de los diversos ámbitos y niveles de gobierno para la definición de acciones encaminadas a fortalecer la permanencia escolar.
2. La coordinación interinstitucional y las relaciones intergubernamentales entre autoridades educativas, modelos educativos y escuelas.
3. El involucramiento de instancias sociales y políticas ya instaladas como el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), particularmente el Capítulo Educación Media Superior; el Sistema Nacional de Educación Media

Superior (SINEMS); las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS) y otros cuerpos colegiados.

4. La promoción de la participación intersectorial –particularmente la laboral, seguridad y social- para garantizar de forma integral la escolarización y permanencia de los jóvenes.

5. El fortalecimiento de la trayectoria escolar para dar continuidad al proceso educativo entre la educación básica (secundaria) y la media superior.

La identificación de los actores involucrados, siguiendo a Subirats, es relevante por su relación con la política. En el Cuadro 5.3 se propone una clasificación de los actores identificados y su rol en la política desde los ámbitos de representación, intervención y del sistema político-administrativo. Lo que se intenta es presentar un acercamiento al análisis de lo que Subirats señala como la interacción de los diferentes tipos de actores de una política pública: actores públicos (autoridades político-administrativas) y actores privados (grupos objetivos y beneficiarios finales) (Subirats et al, 2008).

En general, y dado que el problema cuenta con valence issues, como ya se comentó, no se identifican detractores de la política, aunque sería posible que los empresarios de la política trataran de resolver el abandono escolar por medio de mecanismos que tendieran a privatizar la educación como un argumento de solución. O bien, que el nuevo gobierno nacional regresara al esquema tradicional como principal vía de solución al abandono escolar: la prevalencia de un enfoque basado en el otorgamiento de becas.

Cuadro 5.3. Actores identificados que intervienen en el problema público

Actores identificados	Ambito de representación		Ambito de intervención		Ambito del sistema político-administrativo	
	Particular	Grupal	Empírico	Intencional	Público	Privado
Jóvenes	X		X			X
Padres de familia	X		X			X
Directivos escolares y docentes		X	X		X	
Autoridades educativas federales		X		X	X	
Poder ejecutivo federal		X		X	X	
Autoridades educativas estatales		X		X	X	
Poder ejecutivo estatal		X		X	X	
Legislador	X			X	X	
Poder legislativo		X		X	X	
Organismos internacionales		X		X		X

Fuente: elaboración propia basado en Subirats et al, 2008.

Por último, los obstáculos o barreras de la política que se identifican y que tendrían que tomarse en cuenta por diseñadores e implementadores, siguiendo a Ingraham, estarían asociados a cuatro dimensiones (Ingraham, 1987):

1. La caracterización del problema.

Los actores educativos, principalmente los directivos escolares, tienen la perspectiva de que el abandono escolar es responsabilidad de los estudiantes y sus familias. Describir de esta forma el fenómeno es quitar o desviar la atención de los factores escolares inherentes y de las características de los docentes y directores.

2. La disponibilidad institucional.

La visión de que las escuelas no tienen mucho que hacer en el abandono escolar, dada la caracterización que hacen directivos del mismo, reduce o inhibe la capacidad organizacional de encontrar alternativas para contrarrestar la inercia institucional sobre el abandono escolar.

3. La diversidad de las partes.

El sistema educativo de la educación media es complejo y con multiplicidad de modelos y actores. La educación media superior se conforma de tres diferentes modelos educativos y de una diversidad de estructuras administrativas: federal, estatales, autónomas, privadas y organismos públicos descentralizados. Modelos y diversidad que se refleja en 33 subsistemas con 150 expresiones organizacionales e institucionales.

4. Los recursos disponibles.

Los modelos educativos atienden a tipos administrativos cuyo sostenimiento es muy diferenciado. En cuanto a los recursos humanos, la composición y tipo de relaciones laborales, principalmente de docentes, es también muy disímil entre las modalidades. Por tanto, las capacidades de los sistemas y planteles educativos no son equiparables en la práctica.



Bibliografía

- Appleton, J. et. al. (2008). *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/227690344_Student_engagement_with_school_Critical_conceptual_and_methodological_issues_of_the_construct
- Araiza, M. y Gandini, L. (2012). *El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Auditoría Superior de la Federación. (2015). *Evaluación de la Política Pública de Educación Media Superior*. México: ASF.
- Blanco, E. et. al. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: COLMEX-INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- Breuer, A. (2009). The Use of Government-Initiated Referendums in Latin America. Towards a Theory of Referendum Causes. *Revista de ciencia política* 29 (1): 23 – 55.
- Cámara de Diputados. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- Canales, A et al. (2017). *Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica*. CEPAL. Recuperado de https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/eclac_mexico_y_centroamerica_resumen_ejecutivo.pdf
- Consejo Nacional de Población. *Índices de Marginación Urbana 2010*, CONAPO. Primera edición, México, D.F. Disponible en: http://www.CONAPO.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010
- Coronilla, R. et. al. (2000). El cambio organizacional. Enfoques, conceptos y controversias. Arellano et. al. *Reformando al Gobierno. Una visión del cambio organizacional del cambio gubernamental*. México, DF: Miguel Ángel Porrúa, CIDE.
- Cuellar, D. (2014). *Deserción escolar en educación media superior: análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política pública* (Tesis de maestría). México, DF: FLACSO.
- Delors, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (61): 431- 453. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000200005&script=sci_abstract
- Ezaola, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Diagnostico_adolescentes_web.pdf
- Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica Universidad de la República.
- Hood, Christopher (2007). *Intellectual Obsolescence and Intellectual Makeovers: Reflections on the Tools of Government after Two Decades*. *Governance*, 20 (1): 127-144.



- Ingraham, P. (1987). Toward More Systematic Consideration of Policy Design. *Policy Studies Journal*, 15 (4): 611-628.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE- (2011). *La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja*. Primera edición. México: autor. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/143/P1C143.pdf>
- _____ (INEE,2013). *La Educación Media Superior en México*. 2a edición. México: INEE. México: autor.
- _____ (INEE,2015). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa*. México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F102.pdf>
- _____ (INEE,2017). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016*. México: autor.
- _____ (INEE,2017a). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>
- _____ (INEE,2017b). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor.
- _____ (INEE,2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/247/P1D247.pdf>
- _____ (INEE,2018b). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- López, E. (2011). *Deserción escolar en el nivel medio superior, Baja California*. México: Gobierno del estado de Baja California. Recuperado de: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/index.php>
- Méndez, J. L. (2010). El servicio profesional de carrera en la administración pública federal. MÉNDEZ (coord.). *Los Grandes Problemas de México. Políticas Públicas* (pp. 180-205). México, D.F: El Colegio de México. Recuperado de www.colmex.mx
- Molina, C. (2015). *El reto de la permanencia escolar en la educación media superior en México* (Tesis de maestría). México: FLACSO.
- Miranda, F. (2013). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* Año 3 (3): 71-84. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>
- Nelson, B. (1993). La formación de una agenda; el caso del maltrato a los niños. AGUILAR (ed.), *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno* (pp.105-140). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Przeworski, A. & H. Tenue. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Nueva York: Wiley-Interscience
- Pozner, P. (1997). *La gestión escolar. Antología de la Gestión Educativa* (pp. 7-26). México: Secretaría de Educación Pública.



- Ramírez, J. (2000). "Teoría de la organización: metáforas y escuelas". ARELLANO et al, *Reformando al Gobierno. Una visión del cambio organizacional del cambio gubernamental*. México, DF: Miguel Ángel Porrúa, CIDE.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación* 11 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18
- Sinclair, M. et. al. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from *Check & Connect Longitudinal Studies*. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340894>
- SITEAL (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL). Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf
- Subirats, J. et. al. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas* (pp. 35-125). Madrid: Ariel.
- Székely, M. (2011). *Jóvenes que ni estudian ni trabajan: Un riesgo para la cohesión en América Latina*. Recuperado de http://www.cieplan.org/media/actividades/archivos/4/Jovenes_que_ni_estudian_ni_trabajan:_Un_reto_para_la_cohesion_social_en_America_Latina.pdf
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* 18 (71): 1-9. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education* 53 (6): 687-700.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45 (1): 89-125.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7 (4): 320-341. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la Educación Media Superior. En Ramírez, R. *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-160). México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Anexo A. Literatura revisada sobre abandono escolar

- 1) Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (61): 431-453. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000200005&script=sci_abstract
- 2) Abril, E. et. al. (2008) ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa* 10. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100007&lng=es&tlng=es
- 3) López, E. (2011). *Deserción escolar en el nivel medio superior, Baja California*, México: Gobierno del estado de Baja California. Recuperado de: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/index.php>
- 4) Cuéllar, D. (2011). “*La deserción de la educación media superior. El caso del Conalep y el proceso de ingreso en la zona metropolitana de la ciudad de México*”, Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México: COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0996.pdf
- 5) Blanco, E. et. al. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: COLMEX-INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-microsoft>
- 6) Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7 (4): 320-341. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- 7) Landero, J. (2012). *Deserción en la educación media superior en México*. Recuperado de: <http://editor.pbsiar.com/upload/PDF/desercion.pdf>
- 8) Secretaría de Educación Pública –SEP- y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior –COPEEMS-. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- 9) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE- (2011). *La educación media superior en México: Informe 2010-2011*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>
- 10) Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la Educación Media Superior. En Ramírez, R. *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp. 81-160). México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez. Recuperado de http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 11) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE estudio. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>
- 12) Molina, C. (2015). El reto de la permanencia escolar en la educación media superior en México (Tesis de maestría). México: FLACSO.
- 13) Auditoría Superior de la Federación –ASF- (2015). *Evaluación de la Política Pública de Educación Media Superior*. México: ASF.
- 14) Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación* 11 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>



- 15) Bracho, T., y Miranda, F. (2017). Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3 (7). INEE: México. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/Gaceta7/G07-esp.pdf>
- 16) Székely, M. (2011). “*Jóvenes que ni estudian ni trabajan: Un riesgo para la cohesión en América Latina*”. Recuperado de: http://www.cieplan.org/media/actividades/archivos/4/Jovenes_que_ni_estudian_ni_trabajan:_Un_reto_para_la_cohesion_social_en_America_Latina.pdf
- 17) Miranda, F. (2013). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 3 (3): 71-84). Recuperado de <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>
- 18) Secretaría de Educación Pública –SEP- (2012). Encuentro Internacional sobre permanencia escolar en Educación Media Superior. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6950/1/images/Relatoria_PermanenciaEMS.pdf
- 19) Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - SITEAL- (2013). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf
- 20) Fernández, T. et. al. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Universidad de la República: Uruguay. Recuperado de: www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/23112/siteId/3

Anexo B. Explicaciones sobre el abandono escolar

Autores	Tipos de explicaciones	Descripción
Estrada, Abril, Vidales y Weiss	Institucionales	El abandono escolar no es una decisión individual, es un proceso condicionado por factores institucionales. Se considera que los aspectos institucionales son más relevantes que los factores asociados a la condición socioeconómica adversa y el antecedente de la reprobación como causa del abandono. En esta línea se destacan elementos relacionados con los docentes y la gestión escolar; los incentivos para una adherencia al sistema escolar y la escuela; flexibilización de las redes de comunicación institucional; espacios y mecanismos de participación institucional de los jóvenes y climas institucionales adecuados para la integración de los estudiantes en el ámbito escolar.
Cuéllar, Molina, Bracho y Miranda	Organizacionales	Se resalta que el abandono es una interrupción de la trayectoria académica que involucra procesos de las organizaciones como los mecanismos de ingreso; la configuración de espacios escolares para los jóvenes; la incompetencia de las organizaciones para incorporar la o las culturas juveniles en la dinámica escolar; la falta de pertinencia del currículo escolar; la incapacidad de promover la valoración social de la educación y fortalecer el sentido de pertenencia a la institucional. Las trayectorias educativas son afectadas por los entornos institucionales y las políticas públicas. El sector, turno y modalidad de las escuelas incide significativamente en las trayectorias escolares.
Blanco	Socioeconómicas	El abandono se deriva por una desigualdad educativa que se produce por la desigualdad social y económica, en donde existen divisiones de clase y estatus: lo que establece una gran diferenciación en la estructura de oportunidades para la continuidad o no de la trayectoria escolar. El sistema educativo más que constituir espacios de equiparación de oportunidades parece reproducir y consolidar las desigualdades de origen económico y social.
Lan dero, Román, Székely y Miranda	Sociológicas	Los sistemas educativos en lugar de promover la movilidad social se convirtieron en factor de exclusión social. Dos aspectos concurrentes se presentan: el abandono afecta principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres y este fracaso; y el abandono es algo "construido" desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas exclusivas. Existen códigos socializadores que segregan y estigmatizan a los estudiantes con distinto capital cultural y económico.

Fuente: Elaboración propia.



Anexo C. Literatura académica y estudios o informes institucionales identificados

Literatura académica	Estudios e informes institucionales
Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. Estrada, M. 2014.	Deserción escolar en el nivel medio superior, Baja California, México: Gobierno del estado de Baja California. López, E. 2011.
“La deserción de la educación media superior. El caso del Conalep y el proceso de ingreso en la zona metropolitana de la ciudad de México”. Cuéllar, D. 2011.	Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México. SEP-COPEEMS. 2012.
¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. Abril, E. et. al. 2008.	La educación media superior en México: Informe 2010-2011. México: INEE. 2011.
Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. Blanco, E. et. al. 2014	Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. INEE. 2017.
El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad mexicana. Vidales, S. 2009.	Evaluación de la Política Pública de Educación Media Superior. ASF. 2015.
Deserción en la educación media superior en México. Landero, J. 2012.	
El abandono escolar en la Educación Media Superior. Weiss, E. 2015. En Desafíos de la Educación Media Superior (pp. 81-160).	
El reto de la permanencia escolar en la educación media superior en México. Molina, C. 2015.	
Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. Román, M. 2013.	
“Jóvenes que ni estudian ni trabajan: Un riesgo para la cohesión en América Latina”. Székely, M. 2011.	
Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. Miranda, F. 2013.	

Fuente: Elaboración propia.



Anexo 1. Cuestionario para Director



Investigación sobre el abandono escolar
en la educación media superior

FLACSO
MÉXICO

Cuestionario para Director(a) o Encargado(a)
de la Dirección

Maestría en Políticas
Públicas Comparadas

Estimado Director(a) o encargado(a) del plantel:

La Maestría en Políticas Públicas Comparadas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, busca aportar conocimientos para el análisis de problemas públicos, así como formular, implementar y evaluar políticas públicas. En este contexto, se desarrolla la investigación sobre el abandono escolar en la educación media superior con el propósito de profundizar en el conocimiento de este fenómeno. La pretensión final es contribuir con elementos empíricos para la mejora o el nuevo diseño de políticas públicas para la atención del abandono escolar. La investigación se basa en el principio de confidencialidad y reserva. Por lo anterior, se mantendrá en privacidad la información que se proporcione por los informantes y se conservará en el anonimato la identidad de los mismos con el compromiso del uso de la información sólo para los fines y objetivos derivados de la investigación. Por favor, tenga en cuenta que las respuestas no son buenas ni malas, ni tampoco se busca recibir respuestas “políticamente correctas”. Por favor, siéntase con la plena confianza de responder con libertad. Las respuestas nunca se relacionarán con los informantes, ni viceversa. Agradecemos su colaboración.

Folio del cuestionario:

Fecha:

Clave del centro de trabajo:

Nombre del centro de trabajo:

Modelo educativo:

Municipio:

Localidad:

Dirección:

Nombre del Director(a) o encargado(a):

Datos de contacto:

Sección II. Características generales del informante y experiencia en el sector educativo

Sexo: M ___ F ___

Edad (años cumplidos): _____

Antigüedad en el cargo de Director (años cumplidos): _____

Antigüedad en el sector educativo (años cumplidos): _____

(Si hay diferencia entre la antigüedad en el cargo y en el sector educativo, preguntar)

1.- ¿Realizó actividades docentes previo a ocupar el puesto de Director? Sí ___ No ___ (pasar a pregunta 2)

Años de experiencia docente: _____

2.- Además de las actividades docentes, ¿Realizó algún otro tipo de actividades en el sector educativo?

Sí ___ No ___ (pasar a pregunta 3)

¿Cuáles actividades?

3.- El abandono escolar en la educación media superior es un asunto/tema/problemática para el cual se han implementado o implementan políticas/programas/acciones específicas por parte del sector educativo. ¿En términos generales qué opinión le merece este asunto/tema/problema del abandono escolar?



4.- En su opinión, ¿en este centro educativo el abandono escolar se ha convertido en un problema? Sí ___
¿Por qué?
No ___ ¿Por qué?

5.- ¿Cuál es la plantilla docente del centro escolar? _____

6.- Del total de la plantilla docente en el centro escolar, señale la proporción o porcentaje de docentes según:

Tiempo completo _____

Tiempo parcial _____

Otros _____ ¿Cuáles? _____

7.- De la carga académica de los docentes de tiempo completo del centro escolar ¿Qué proporción del tiempo dedican en general a las siguientes actividades?

Actividades frente a grupo _____

Actividades adicionales (asesorías, tutorías, orientación) _____

Otras _____ ¿Cuáles? _____

8.- De la carga académica de los docentes de tiempo parcial del centro escolar ¿Qué proporción del tiempo dedican a las siguientes actividades?

Actividades frente a grupo _____

Actividades adicionales (asesorías, tutorías, orientación) _____

Otras _____ ¿Cuáles? _____

9.- ¿Considera que los docentes pueden incidir en la atención del abandono escolar?

Sí ___ ¿Cómo? No ___ ¿Por qué?

10.- En su opinión, las interacciones entre docentes y alumnos en el centro escolar son:

- a) Armónicas
- b) Con algunos problemas de relaciones
- c) Conflictivas

11.- ¿Los docentes promueven deliberadamente o de forma activa la permanencia escolar de los estudiantes?

Sí ___ ¿Cómo? No ___ ¿Por qué?

12.- ¿Existe algún tipo de seguimiento a la práctica docente sobre la atención al abandono escolar?

Sí ___ ¿Cuál es? No _____

13.- En su opinión, la responsabilidad del abandono recae esencialmente en:

- a) El estudiante y su familia
- b) La escuela
- c) Ambos:
 - 1: aunque mayoritariamente en el estudiante y su familia
 - 2: aunque mayoritariamente en la escuela

14.- Además de las actividades propias de Director(a)/Encargado(a) ¿realiza actividades docentes frente a grupo?

Sí ___ No ___

15.- ¿Considera que estar frente a grupo le da (o le daría) algún tipo de ventaja, en la atención del abandono escolar, respecto de Directores(as) que no lo hacen? Sí ___ ¿Por qué? No ___ ¿Por qué?



16.- ¿Cuál es la tasa de abandono escolar en el plantel durante un ciclo escolar? (especifique el ciclo escolar de referencia): _____

17.- Desde su experiencia ¿En qué momento de la trayectoria educativa de un alumno(a) es más susceptible de abandonar la escuela?

18.- Desde su opinión, señale entre muy de acuerdo y muy en desacuerdo las siguientes proposiciones:

	5 Muy de acuerdo	4 De acuerdo	3 Indiferente	2 En desacuerdo	1 Muy en desacuerdo	¿Lo realiza la escuela? Sí/No
<i>a.- Promocionar el mensaje de que la "educación es importante para el futuro" reduce el abandono escolar</i>						
<i>b.- La comunicación directa y franca con los estudiantes facilita una mejor atención al abandono escolar</i>						
<i>c.- Involucrar a los estudiantes en la participación activa de eventos escolares puede incidir en un menor abandono escolar</i>						
<i>d.- Si se tiene una intervención individualizada con estudiantes en riesgo se puede evitar o inhibir el abandono escolar</i>						

19.- (Entrevistador: de las respuestas afirmativas a las proposiciones de la pregunta anterior –donde se contestó que sí lo realiza la escuela- preguntar de qué forma se implementa o cumple en la escuela): En la pregunta anterior señaló que la escuela realiza _____ (proposición) ¿de qué manera se implementa o se cumple en la escuela?

20.- Además de lo señalado en la pregunta anterior, ¿Qué otra acción o acciones institucionales implementa en la escuela para atender el abandono escolar?

21.- ¿Considera que el contacto de un Director(a) con los estudiantes por medio de actividades docentes tiene algún tipo de incidencia en la solución del abandono escolar? Sí ___ ¿Por qué? No ___ ¿Por qué?

22.- ¿Cuántos alumnos tiene inscritos actualmente la escuela? _____ 22a.- ¿Cuántos turnos tiene el plantel? _____

23.- En general, ¿Cuál es el nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela? (solicitar la proporción)

- a) Nivel socioeconómico alto _____
- b) Nivel socioeconómico medio _____
- c) Nivel socioeconómico bajo _____

24.- Según los datos con los que se cuenta, el abandono escolar no discrimina modelos educativos, tipos de sostenimiento y ámbitos geográficos ¿Qué explica, desde su punto de vista, las diferencia entre una escuela y otra con distintos comportamientos de abandono?

25.- ¿Cómo distribuye su tiempo, en una semana típica, en relación a las siguientes dimensiones de su responsabilidad como Director?

- a) Aspectos administrativos/operativos _____
- b) Aspectos técnicos/pedagógicos _____
- c) Aspectos de gestión de recursos _____
- d) Otros _____ ¿Cuáles?

26.- En relación al trabajo docente en la escuela:

- a) ¿Realiza visitas de asesoría? Sí ___ No ___
 b) ¿Las delega en otras áreas? Sí ___ No ___

27.- ¿Se promueve en la escuela un clima de participación de la comunidad escolar para que docentes y padres de familia participen en la toma de decisiones sobre los asuntos escolares? (como la problemática de los alumnos, organización de eventos, comisiones u otros asuntos sobre el funcionamiento de la escuela)

Sí ___ No ___ (pasar a pregunta 29)

28.- ¿Qué beneficios se han obtenido con la promoción de la participación de la comunidad escolar en relación al abandono escolar?

29.- Director ¿Usted qué tan satisfecho se encuentra de su trabajo?

- ___ (a) Muy satisfecho
 ___ (b) Satisfecho
 ___ (c) Insatisfecho
 ___ (d) Muy insatisfecho

30.- De la siguiente lista de programas, acciones y estrategias, favor de señalar aquellas que se aplican en la escuela:

Programas, acciones y estrategias	¿Se aplica? (Sí/No)
1. Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica en Educación Media Superior	
2. Programa Nacional de Becas de Apoyo a Estudiantes en Educación Media Superior	
3. Programa Nacional de Becas para la Retención de Estudiantes en Educación Media Superior	
4. Programa de Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable	
5. Programa Becas de Educación Media Superior	
6. Programa de Becas para Acceder, Permanecer y Concluir la Educación Media Superior	
7. Programa Nacional de Becas	
8. Programa de Inclusión Social, Prospera	
9. Programa Construye T	
10. Programa Síguele, caminemos juntos	
11. Movimiento contra el Abandono Escolar, Yo no abandono	
12. Programa de Becas para la Expansión de la Educación Media Superior, Síguele	
13. Sistema Nacional de Tutorías Académicas, Síguele	
14. Programa de Orientación Vocacional, Síguele	
15. Sistema de Alerta Temprana, Síguele	
16. Programa de Fomento a la Lectura, Síguele	
17. Becas Jóvenes construyendo el futuro	

31.- Además de los señalados ¿Existe algún otro programa/política/plan institucional para atender el abandono escolar en la escuela?

32.- Desde su perspectiva, ¿En qué medida los programas/políticas/planes institucionales citados resuelven el problema del abandono escolar?

33.- ¿Qué tan de acuerdo esta con la siguiente afirmación? “Las becas resuelven el abandono escolar”

5 Muy de acuerdo	4 De acuerdo	3 Indiferente	2 En desacuerdo	1 Muy en desacuerdo
---------------------	-----------------	------------------	--------------------	------------------------



34.- ¿Cuáles considera que son sus fortalezas y debilidades como Director(a)?

35.- Director ¿Usted qué tan satisfecho se encuentra del trabajo de los docentes?

- (a) Muy satisfecho
- (b) Satisfecho
- (c) Insatisfecho
- (d) Muy insatisfecho

36.- Director (a), ¿Alguna otra cosa que le gustaría aportar o comentar sobre el tema del abandono escolar en la educación media superior)?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Le recuerdo que la información obtenida se tratará bajo el principio de confidencialidad y reserva. Por lo anterior se mantendrá en privacidad y se conservará en el anonimato la identidad de los informantes, con el compromiso del uso de la información sólo para los fines y objetivos derivados de la investigación.