

**GOBIERNO DE
MÉXICO**



**Diagnóstico del Programa
“Beca Universal para
Estudiantes de Educación
Media Superior Benito
Juárez”**

Clave presupuestaria S311

Noviembre de 2023



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de los Estados Unidos Mexicanos

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Lic. Abraham Vázquez Piceno
Coordinador Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Lic. Rogelio Omar Grados Zamudio
Director General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo

Lic. Valeria López López
Directora General de Coordinación y Seguimiento Territorial

Lic. Rodolfo Héctor Hugo Arroyo del Muro
Director General de Administración y Finanzas

Lic. Rubén Rodríguez Reyes
Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de la Información y Comunicaciones

Dra. Minerva Sandoval Alanís
Directora General de Apoyo Jurídico y Transparencia

Lic. Melisa Itzel Arroyo Ortiz
Directora de Comunicación Social

COLABORADORES:

Raúl Pérez Argumedo
Gabriela Vázquez Cermeño
Susana Torres García
Renata Aldaz Portas
Luis Alberto Cedeño Baltazar
Alfredo Márquez Ojeda

Ciudad de México, a 30 de noviembre de 2023



Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN..... 4

1. ANTECEDENTES5

2. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD 11

2.1. Estado actual del problema..... 11

2.1.1. Definición del problema 11

2.1.2. Análisis de causas del problema..... 16

2.1.3. Análisis de efectos del problema 86

2.2. Evolución del problema 109

2.3. Experiencias de atención 115

2.3.1. Experiencias en México 115

2.3.2. Experiencias internacionales de atención 127

2.4. Árbol del problema..... 132

3. OBJETIVOS..... 133

3.1 Árbol del objetivo 133

3.2 Determinación de los objetivos del programa 134

3.2.1 Objetivo general 134

3.2.2 Objetivo específico..... 134

3.3 Aportación del programa a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y de la institución..... 134

4. COBERTURA 135

4.1 Identificación y caracterización de la población o área de enfoque potencial 135

4.2 Identificación y caracterización de la población o área de enfoque objetivo 136

4.3 Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo..... 136

4.4 Frecuencia de actualización de la población o área de enfoque potencial y objetivo..... 138

5. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS 139

6. DISEÑO DEL PROGRAMA PROPUESTO 142

6.1 Modalidad del programa 142

6.2 Diseño del programa..... 143

6.2.1 Previsiones para la integración y operación del padrón de beneficiarios..... 145

6.3 Matriz de Indicadores para Resultados 147

7. ANÁLISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADES 149

7.1. Análisis de similitudes y complementariedades de los programas y acciones de gobierno con el programa a nivel estatal y municipal 151

8. PRESUPUESTO..... 154

8.1 Impacto presupuestario y fuentes de financiamiento..... 154

REFERENCIAS 155

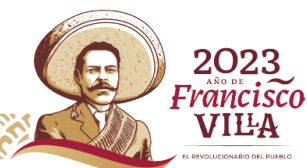
ANEXO 1. FICHA CON DATOS GENERALES DEL PROGRAMA PRESUPUESTARIO 167

ANEXO 2. PROGRAMAS CON SIMILITUDES Y COMPLEMENTARIEDADES..... 170

ANEXO 3. MATRIZ DE INDICADORES PARA RESULTADOS (MIR) 175

ANEXO 4. ÁRBOLES DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS 182

ANEXO 5. PLANTELES Y MATRÍCULA POR TIPO DE PLANTEL, SEGÚN GRADO DE MARGINACIÓN Y TAMAÑO DE LOCALIDAD 184



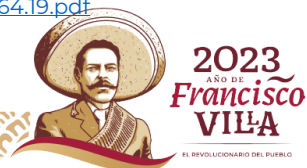


Introducción

En el numeral Vigésimo Primero de los Lineamientos Generales para la evaluación de Programas Federales de la Administración Pública Federal en el que se indica que: “Las dependencias y entidades deberán elaborar un diagnóstico que justifique la creación de nuevos programas federales que se pretendan incluir dentro del proyecto de presupuesto anual (...). En el diagnóstico se deberá especificar de qué manera el programa propuesto contribuye al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la dependencia o entidad y, en su caso, las previsiones para la integración y operación de su padrón de beneficiarios conforme a las disposiciones aplicables”. De igual forma se atiende lo señalado en el Programa Anual de Evaluación de los Programas Presupuestarios y Políticas Públicas de la Administración Pública Federal para el Ejercicio Fiscal 2020 (PAE 2020), emitidos por la Unidad de Evaluación del Desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, numerales 9 al 12 relativos a los Programas con cambios sustanciales.

De esta manera, el diagnóstico del programa de “Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez” se ha elaborado conforme a estos Lineamientos y a los “Aspectos a considerar para la elaboración del diagnóstico de los programas presupuestarios de nueva creación o con cambios sustanciales que se propongan incluir en la Estructura Programática del Presupuesto de Egresos de la Federación”,¹ que establecen la estructura que debe presentar un Diagnóstico, por tal motivo, se organiza en ocho apartados: i) antecedentes; ii) Identificación, definición y descripción del problema o necesidad; iii) objetivos; iv) cobertura; v) análisis de alternativas; vi) diseño del programa propuesto; vii) análisis de similitudes o complementariedades; y, viii) presupuesto.

¹ SHCP/CONEVAL. Oficio No. 419-A-19-0788 y Oficio No. VQZ.SE.164/19 https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/490187/Oficio_No_419-A-19-0788_VQZ.SE.164.19.pdf





1. Antecedentes

La educación es un derecho humano y social fundamental, un bien público que debe ser accesible para la población del país. El Estado es el principal responsable de defender, respetar y cumplir de manera efectiva el derecho a la educación, el cual debe ser garantizado para toda la población bajo los principios fundamentales de no discriminación, solidaridad, igualdad de oportunidades y de trato, así como acceso universal a la educación (UNESCO, 2017).

México reconoce este derecho humano fundamental en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), las reformas a los Artículos 3º y 31 en el año 2012, establecieron la “obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior”, mientras que, en el artículo segundo transitorio del Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I del artículo 31 de la CPEUM, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012, se establece como deber del mismo Estado es “ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiera concluido la educación básica”, la Carta Magna determina que “se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-13 y hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-22, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democrática del Desarrollo”.

Adicionalmente, en una reforma del 2013, se impuso la obligación de que dicha educación debiera ser de calidad: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.”.

De acuerdo con Miranda, F. e Islas, J. (2016), lo anterior tiene implicaciones importantes para el Estado mexicano, que debe asumir la responsabilidad de



garantizar este derecho y para ello tendrá que asegurar al menos tres condiciones fundamentales en la educación obligatoria:

- a) acceso universal a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, b) permanencia y trayectorias escolares exitosas, sin rezago y c) logro académico y aprendizaje de conocimientos relevantes.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND) (DOF: 12-07-2019), plantea que el objetivo más importante del gobierno de la Cuarta Transformación es que en 2024 la población de México esté viviendo en un entorno de bienestar. En última instancia, la lucha contra la corrupción y la frivolidad, la construcción de la paz y la seguridad, los proyectos regionales y los programas sectoriales que opera el Ejecutivo Federal están orientados a ese propósito sexenal” (Construir un país con bienestar, apartado II. Política Social).

Uno de los programas que se incluyen en el Apartado II. Política Social es el denominado “Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez”, el cual está dirigido a niñas, niños y jóvenes menores de 18 años, cuyos hogares se encuentren en situación de pobreza extrema y que estudien en una escuela pública, desde Educación Inicial y Básica, Educación Media Superior y Educación Superior. Está limitado a una beca por familia y el apoyo es de 800 pesos mensuales que serán entregados de manera bimestral al beneficiario, ya sea mediante depósito en tarjeta bancaria, con un recibo de cobro en sucursales o, cuando no haya otra forma, en efectivo en mesas de pago. La duración será la misma que la del ciclo escolar (cinco bimestres) y los beneficiarios deberán reincorporarse anualmente al programa (numeral 3, Programas, Apartado II. Política Social).

Adicionalmente a los compromisos constitucionales y del PND-2019/2024, en el marco internacional, en la Cumbre para el Desarrollo Sostenible, que se llevó a cabo en septiembre de 2015, los Estados Miembros de la ONU aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, s.f.) para poner fin a



la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático. Dentro de la Agenda, al Objetivo número 4 le corresponde impulsar la Educación de Calidad: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. De esta manera, se ha establecido una meta que se relaciona directamente con la educación media superior, en donde el Estado Mexicano tiene el compromiso de cumplir con este objetivo mundial:

- 4.3 Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Para alcanzar esta meta, se deberá dar seguimiento a las siguientes submetas, diferenciando por género:

4.3.1 Acceso a formación técnica.

4.3.2 Acceso a formación profesional (capacitación para el trabajo).

El cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos, como lo establece la CPEUM y pretenden el PND y los ODS, imponen el reto al Estado Mexicano, quien deberá enfrentar esta obligación no exclusivamente asegurando el ingreso, sino también la permanencia y el aumento del logro educativo.

La Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez ha identificado como problema central que los/as alumnos/as inscritos en Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) o en Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) pertenecientes al Sistema Educativo Nacional (SEN) no permanecen y no concluyen este tipo educativo.

En el diagnóstico se han identificado cuatro causas directamente relacionadas con el problema enunciado: 1) Insuficiente bienestar económico dificulta cubrir gastos escolares; 2) Estudiantes enfrentan condiciones socioculturales adversas para estudiar el nivel medio superior; 3) Dificultades individuales y del ambiente



escolar limitan un adecuado desempeño escolar; y 4) Subsistema Educativo segmentado y desigual con insuficiencias en planteles.

La literatura en el tema ha señalado la multicausalidad de la deserción escolar (Rumberger & Lim, 2008; SEMS-COPEEMS, 2012; Román, 2009, Valdez et al. 2008; INEE, 2017), entre los que destacan los factores económicos, que suelen combinarse con otro tipo de causas individuales, sociales y contextuales.

La causa directa de deserción escolar asociada a un insuficiente bienestar económico, se pone de manifiesto al considerar que más de 30 de cada 100 jóvenes la señalará como causa principal, y que los jóvenes de menores ingresos la indicaran en mayor proporción (46 de cada 100) (SEP & COPEEMS, 2012 y SEP & INSP, 2015, citados por INEE, 2017, pág. 29); las causas indirectas asociadas a esta situación son por un lado, las brechas económicas entre grupos sociales, que muestran la desigualdad de oportunidades entre estratos socioeconómicos (Solís, 2018; Blanco, 2014); el que las y los estudiantes que trabajan tengan mayor riesgo de abandonar sus estudios (Villa, 2007; Hernández & Vargas, 2016; Cruz et al., 2017; Solís, 2018); y el hecho de que las familias recurran a estrategias de sobrevivencia que afectan la escolarización de sus miembros en edad escolar (Navarrete, 2001; González de la Rocha, 2006).

Con respecto a las condicionantes socioculturales adversas para estudiar el nivel medio superior, la literatura ha mostrado que algunos jóvenes se enfrentan a desigualdades que se vinculan con discriminación étnica, económica o de género, que a su vez fortalece la reproducción intergeneracional de esas desventajas (Blanco, 2014; Miranda, 2018; Chacón et. al., 2015; Vera et al., 2016; Casillas et al., 2007; CNO – DGIGAE, 2012). Dos condicionantes de estas desigualdades son, por una parte, el bajo capital cultural del hogar del que provienen las y los jóvenes, el que puede manifestarse en calificaciones, motivación, aspiraciones de los estudiantes, así como en las horas dedicadas al estudio, la lectura, en el tipo de programas de televisión que consumen o en las actividades que desarrollan en sus tiempos libres (Vera et al., 2016), quienes cuentan con más de estos recursos se verán favorecidos en su desempeño



escolar (Casillas et al., 2007), o bien si el entorno escolar las apoya para aliviar condiciones de origen adversas (Mancera et al., 2008; INEE, 2017). Por otra parte, una de las condicionantes que compromete seriamente alcanzar una mayor equidad social, es la desigualdad de género, la cual se vincula con la deserción escolar en nivel medio superior a través de las discriminaciones que se reproducen por la llamada asignación de género, que reproduce roles y estereotipos que encasillan a hombres y mujeres de acuerdo a creencias arraigadas en la sociedad, tales como el que las mujeres deben dedicarse al hogar “por su condición reproductiva y las ideas esencialistas de pensar que las mujeres por naturaleza están hechas para ser madres (...) y los hombres se dedican al trabajo productivo, considerándose los proveedores para el mantenimiento de la familia” (Ruíz-Ramírez et al., 2014, p.168). Contrario a lo que cabría esperar en una primera idea sobre la asignación de género, de acuerdo con los datos que se presentan en este diagnóstico provistos por estadísticas oficiales de la SEP (INEE, 2019), la población con mayor deserción es de los varones que se encuentran en nivel medio superior, lo que deja interrogantes sobre las adversidades que deben enfrentar para concluir la EMS.

El diagnóstico provee asimismo evidencia respecto a que las dificultades individuales y del ambiente escolar limitan un adecuado desempeño escolar (INEE, 2017). Entre las dificultades individuales que afectan en mayor medida la permanencia escolar se tienen los altos comportamientos de riesgo, tales como consumo de drogas o alcohol (INPRFM et al, 2015; INPRFM et al, 2017); así como el embarazo adolescente que repercute de manera importante en la escolarización de las mujeres que han sido madres a una edad temprana (CONAPO, 2017; UNFPA, 2020); así también una causa recurrente del abandono escolar es la desmotivación por la actividad escolar que se genera por una insuficiente respuesta a las necesidades de formación educativa que tienen las y los jóvenes, en una etapa tan crítica como es la adolescencia y que tiende a generar un aumento en la reprobación de materias (Mendoza, 2016; Vidales, 2009; Estrada, 2014; Miranda, 2012; Alcántara y Zorrilla, 2010; Solís et al., 2013). De



igual manera un ambiente escolar desfavorable se relaciona con el abandono escolar, en la medida en que merma el desarrollo de las y los estudiantes, tanto como su motivación para continuar sus estudios (Pacheco, 2013; Herrera y Rico, 2014; Valdés et al., 2012). Entre los elementos que inciden en este ambiente escolar desfavorable se encuentran situaciones de violencia como el *bullying*, exclusión y agresiones verbales o físicas (Patiño et al., 2020; INEE, 2017).

Finalmente, el Subsistema Educativo segmentado y desigual con insuficiencias en planteles se caracteriza por generar mayor desigualdad entre los estudiantes, en la que dependiendo de la institución de la que se egrese, se tendrán (o no) oportunidades socialmente diferenciadas (Villa, 2012). En el país existe una gran fragmentación del nivel medio superior con categorías y opciones educativas en las entidades semejantes a las ofrecidas por el gobierno federal, pero con marcos normativos, curriculares, administrativos y presupuestales son muy diversos y, en general, no compatibles con las opciones federales. La pluralidad de programas de estudio vigentes y la falta de coordinación entre las distintas opciones constituyen obstáculos para las y los estudiantes (INEE, 2011). Este panorama de desigualdad se complejiza con las brechas de cobertura educativa (INEE, 2019, INEGI, 2018b), así como con las insuficiencias en las condiciones de los planteles y espacios escolares de todo el Subsistema de Educación Media Superior que presentó la encuesta Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyos resultados fueron publicados en el documento “Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México” (INEE, 2018). De acuerdo con los resultados producidos por la ECEA-EMS 2018, se observa que “ninguna condición básica está cubierta en todos los planteles del país, lo que refleja que no se tienen las condiciones mínimas requeridas para que los estudiantes aprendan y los docentes enseñen en condiciones de dignidad” (INEE, 2018).



2. Identificación, definición y descripción del problema o necesidad

2.1. Estado actual del problema

2.1.1. Definición del problema

El derecho a la educación es considerado como un derecho habilitador, siendo un instrumento indispensable para la realización de otros derechos humanos, contribuye al desarrollo integral de la personalidad humana y coadyuva en grupos sociales desfavorecidos a remontar problemas como la pobreza, la marginación y la exclusión social. La educación es esencial para el desarrollo de las personas, es una herramienta fundamental para el despliegue del potencial de los ciudadanos, así como para la promoción del bienestar individual y colectivo.

De acuerdo con el documento Panorama de la Educación (OCDE, 2017), obtener niveles de educación más altos se traduce habitualmente en mejores oportunidades de empleo y mayores ingresos. Mientras que las personas con unas cualificaciones más altas se encuentran, por lo general, en una situación más favorable para experimentar con el tiempo un incremento de sus ingresos, a las que tienen un nivel de educación más bajo, y que normalmente reciben ingresos menores al comenzar su ingreso al mercado laboral, tienden a sufrir una disminución de sus ingresos con la edad. Así pues, el potencial para ingresos más altos y una progresión más rápida de estos, puede suponer un incentivo importante para que las personas continúen estudiando y formándose profesionalmente.

Por otro lado, parte de los costos de la deserción escolar se refleja en la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y su impacto negativo en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia (CEPAL, 2002).

Los factores que inducen al abandono escolar en la Educación Media Superior son múltiples, algunos autores (Rumberger & Lim, 2008) en la búsqueda de la causalidad en diversas encuestas, han encontrado algunos predictores



estadísticos en dos niveles: individuales e institucionales, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Factores predictores

| | | |
|-----------------|------------------------|--|
| Individuales | 1) Desempeño académico | Exámenes estandarizados, calificaciones en bachillerato, calificaciones en secundaria, movilidad de escuela, reprobación. |
| | 2) Comportamiento | Grado compromiso y participación de los estudiantes en lo académico (asistencia, realización de tareas) y en los aspectos sociales de la escuela (participación en actividades extracurriculares). Como factores de riesgo se mencionan el ausentismo, el consumo de drogas o alcohol, el embarazo y el matrimonio (unión). |
| | 3) Actitudes | Altos niveles de expectativas educativas de los estudiantes se asocian con menores tasas de deserción. |
| | 4) Antecedentes | En general, el porcentaje de deserción es mayor en varones que en mujeres. El haber cursado el nivel preescolar está relacionado con un mejor desempeño en niveles posteriores. |
| Institucionales | 5) Familiares | Se han encontrado tres aspectos familiares que están ligados con la deserción y con la graduación: Estructura familiar: los jóvenes que viven con ambos padres tienen menor probabilidad de desertar. Los cambios en la estructura familiar (muerte, mudanza, etc.) están asociados con un mayor índice de deserción. Recursos familiares: los estudiantes que pertenecen a hogares con mejores recursos (medidos en términos de educación de los padres, estatus ocupacional de los padres e ingreso familiar) tienen menores probabilidades de desertar. Prácticas familiares: tener altas aspiraciones educativas para el hijo, la supervisión del desempeño escolar de los hijos, la comunicación con la escuela y el conocer a los padres de los amigos de sus hijos, son prácticas de los padres de familia que disminuyen la probabilidad de deserción. |
| | 6) Escolares | La composición del estudiantado, los recursos de la escuela, las características estructurales y las prácticas y políticas (son cuatro los indicadores estudiados). Las escuelas católicas tienen un mayor índice de graduación; no obstante, las escuelas privadas tienen niveles de deserción parecidos a las públicas, debido a que muchos estudiantes migran de las primeras a las segundas. Los grupos pequeños ayudan en la reducción de la deserción. Un ambiente poco disciplinado favorece la deserción. |
| | 7) Comunitarios | Las características poblacionales de la comunidad están asociadas con la deserción, aunque no de modo directo. Vivir en una comunidad pobre no tiene que estar ligado necesariamente a una mayor probabilidad de deserción; sin embargo, una comunidad solvente puede ofrecer mejores recursos que apoyen a la educación de sus jóvenes. |

Fuente: SEMS-COPEEMS (2012), pág. 12, a partir de Rumberger y Lim, 2008.

Otros autores clasifican los factores en extraescolares y de características de los sistemas educativos, en particular, Román (2009), los sintetiza en tres



dimensiones y en factores exógenos y endógenos, como puede apreciarse en la matriz que se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

| Dimensión | Factores Exógenos | Factores Endógenos |
|-----------------------|---|---|
| Material/Estructural | <ul style="list-style-type: none"> Nivel Socioeconómico de la familia. Escolaridad de los padres y de adultos del hogar. Composición familiar. Características de la vivienda. Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc.). Origen étnico. Situación nutricional de los niños. Trabajo infantil y de los adolescentes. | <ul style="list-style-type: none"> Equipamiento – infraestructura escolar. Planta docente. Material educativo. Programas de alimentación y salud escolar. Becas. |
| Política/Organizativa | <ul style="list-style-type: none"> La estructura del gasto público. Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela. Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas, a través de los lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil. Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas grupos vulnerables. Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema. | <ul style="list-style-type: none"> Grado de descentralización del sistema escolar. Modalidad de financiamiento para la educación. Estructura del sistema educativo Articulación entre los diferentes niveles de gobierno. Propuesta curricular y metodológica Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos. Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extraeducativos. |
| Cultural | <ul style="list-style-type: none"> Actitud, valoración hacia la educación. Pautas de crianza y socialización. Consumos culturales. Pautas lingüísticas y de comunicación al núcleo familiar. Expectativas y Aspiraciones. Capital Cultural de las familias. Uso del tiempo de los niños y jóvenes. | <ul style="list-style-type: none"> Capital cultural de los docentes. Estilo y prácticas pedagógicas. Valoración de expectativas de los docentes y directivos respecto de los alumnos/as. Clima y ambiente escolar. Liderazgo y conducción. |

Fuente: Román, M. (2009). p. 105.

Por su parte, Valdez (2008) menciona que algunos estudios asocian el problema de la deserción con diferentes factores:

- 1) Económicos, que incluyen tanto la falta de recursos en el hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como la necesidad de trabajar o buscar empleo.





- 2) Problemas relacionados con la oferta o ausencia de establecimientos destinados a impartir educación de este nivel, lo que se relaciona con la disponibilidad de planteles, accesibilidad y escasez de maestros.
- 3) Problemas familiares, mayormente mencionados por niñas y adolescentes, relacionados con la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad.
- 4) Falta de interés de los y las jóvenes, lo que incluye también el desinterés de los padres para que continúen con sus estudios.
- 5) Problemas de desempeño escolar, como el bajo rendimiento, la mala conducta y problemas asociados a la edad.

Entre los principales retos de la EMS están el lograr una cobertura universal con servicios de calidad, principalmente para los sectores que de históricamente han sido excluidos de este tipo educativo, así como también el asegurar la permanencia escolar de todos los alumnos y alumnas hasta la conclusión del mismo, para enriquecer sus aprendizajes, logros educativos y formación ciudadana, y con ello avanzar en la disminución de las trayectorias escolares discontinuas e incompletas, que obstaculizan el bienestar y la inclusión social de estos grupos de la población.

En los siguientes apartados se realiza un acercamiento al fenómeno de la deserción en EMS, a fin de tratar de definirlo con mayor precisión, a partir de revisar resultados de encuestas y diversos estudios. Previo a este análisis se considera pertinente mencionar que, de acuerdo con el informe de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP & COPEEMS, 2012), los primeros esfuerzos por cuantificar la deserción en este nivel educativo se remontan a la década de los años setenta, sin embargo, los primeros estudios para describir las causas de la deserción se iniciaron con los datos del *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, aunque con muchas limitaciones metodológicas, se logró obtener que los jóvenes de entre 15 y 19 años abandonaban sus estudios por dos causas principalmente: no quiso o no le gustó estudiar (37.4%) y por causas económicas (35.2%) (ibid., pág. 13).



De igual manera, este mismo informe muestra que uno de los factores de la deserción en EMS y que permanentemente destaca en las diferentes encuestas nacionales es la causa económica, menciona que esto ha ocurrido en la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (ENJ) (“tenía que trabajar” y “ya no me gustaba estudiar” suman más de 71.5%); la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), las causas de insuficiencia de dinero para pagar la escuela y la necesidad de aportar dinero al hogar suman 52% de las razones principales para desertar (INEGI, 2009 citado por Hernández & Vargas, 2016); y la encuesta a directores de las escuelas de EMS que participaron en la prueba ENLACE en 2010, reportaron como principales razones para la deserción los problemas económicos (43%), la falta de interés en la escuela (24%) y el bajo rendimiento (19%) (SEP & COPEEMS, 2012, pág. 14).

A partir del análisis realizado que se presenta a lo largo de este apartado, la Coordinación Nacional de Becas Benito Juárez ha identificado que:

Los/as alumnos/as inscritos en Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) o en Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) pertenecientes al Sistema Educativo Nacional (SEN) no permanecen y no concluyen este tipo educativo.

En este diagnóstico se han identificado cuatro causas directamente relacionadas con el problema enunciado:

- Insuficiente bienestar económico dificulta cubrir gastos escolares.
- Estudiantes enfrentan condiciones socioculturales adversas para estudiar el nivel medio superior.
- Dificultades individuales y del ambiente escolar limitan un adecuado desempeño escolar; y
- Un Subsistema Educativo segmentado y desigual con insuficiencias en planteles.

En los siguientes apartados se abordarán estas causas próximas, las causas subyacentes identificadas, así como los efectos que producen.



2.1.2. Análisis de causas del problema

El presente diagnóstico hace una exposición amplia del problema para la permanencia y conclusión de la educación media superior; lo que no quiere decir ni debe interpretarse, que el diseño y los objetivos del Programa de Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez busca atender a todas las causas o efectos de dicho problema.

2.1.2.1. Insuficiente bienestar económico dificulta cubrir gastos escolares

Como se refiere en el documento *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la Educación Media Superior* (INEE, 2017), la literatura en el tema coincide en señalar que el problema de la deserción escolar es multifactorial, así como “que es un proceso de desarrollo gradual, en el cual se combinan aspectos económicos, familiares, personales y sociales” (SITEAL, 2013; Román, 2013; Hammond, 2007; Rumberger, 2001; Guzmán, 2017, citados por INEE, 2017, pág. 28).

Tanto de acuerdo con el informe de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (EDEMMS) 2011, así como del estudio *Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior* realizado en 2015, el factor económico, representado por la pregunta: “¿Faltaba dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción?”, se tiene como respuesta que más de 30 de cada 100 jóvenes la señalará como causa principal, y, los jóvenes de menores ingresos la indicaran en mayor proporción (46 de cada 100) (SEP & COPEEMS, 2012 y SEP & INSP, 2015, citados por INEE, 2017, pág. 29).

En la ENDEMMS 2011, resalta que, tanto para hombres como para mujeres, la principal causa mencionada de deserción fue la falta de dinero, 39.1% y 33.7% respectivamente (SEP & COPEEMS, 2012). A continuación, se hará referencia a las brechas económicas entre grupos sociales, así como se considerará el mayor riesgo de abandono de las y los jóvenes que combinan estudio y trabajo, y finalmente se abordarán las estrategias a las que recurren las familias cuando se presentan restricciones en el ingreso familiar para solventar sus necesidades básicas.



Brechas económicas entre grupos sociales

Un elemento que se debe considerar respecto al avance de la sociedad mexicana en la escolaridad de su población es que “como resultado de la universalización de la educación básica, se ha reducido la desigualdad de oportunidades de continuidad escolar antes de terminar la secundaria; sin embargo, esto ha implicado un desplazamiento de la desigualdad hacia la EMS” (Solís, 2018, pág. 68). Esta situación de desigualdad que puede afectar la continuidad escolar, no se restringe a la disponibilidad de servicios educativos, también intervienen factores asociados al contexto socioeconómico local; como señala Solís: “Es razonable esperar, por ejemplo, que en los entornos locales con mayor concentración poblacional y mayor desarrollo socioeconómico, los jóvenes y sus familias encuentren mayores ventajas e incentivos para terminar la secundaria y continuar la EMS. Esto implicaría una asociación positiva con el tamaño de la localidad, así como con el nivel socioeconómico de la zona de residencia” (Ibid., pág. 69).

Diversos estudios sobre la relación entre el nivel socioeconómico y la educación han mostrado que “la disponibilidad de recursos económicos puede ampliar las opciones educativas de los jóvenes, reducir las presiones para su ingreso temprano al trabajo y contribuir a incrementar las expectativas educativas a través de la aversión al riesgo a la movilidad descendente (Coleman, 1988; Breen y Goldthorpe, 1997; Filmer y Pritchett, 2001; Spilerman, 2000; Solís, 2012)” (Ibid.).

Por el contrario, cuando la población se ubica en los menores niveles de ingreso, la causa económica se convierte en la principal para abandonar la escuela. La ENDEMS 2011 destaca que para los desertores con menores niveles de ingreso (cuartil I), el 60.6% mencionó como una de las tres causas principales y la principal razón (46.0%) para dejar la escuela a la “Faltaba dinero en hogar para útiles, pasajes o inscripción” (SEP & COPEEMS, 2012).

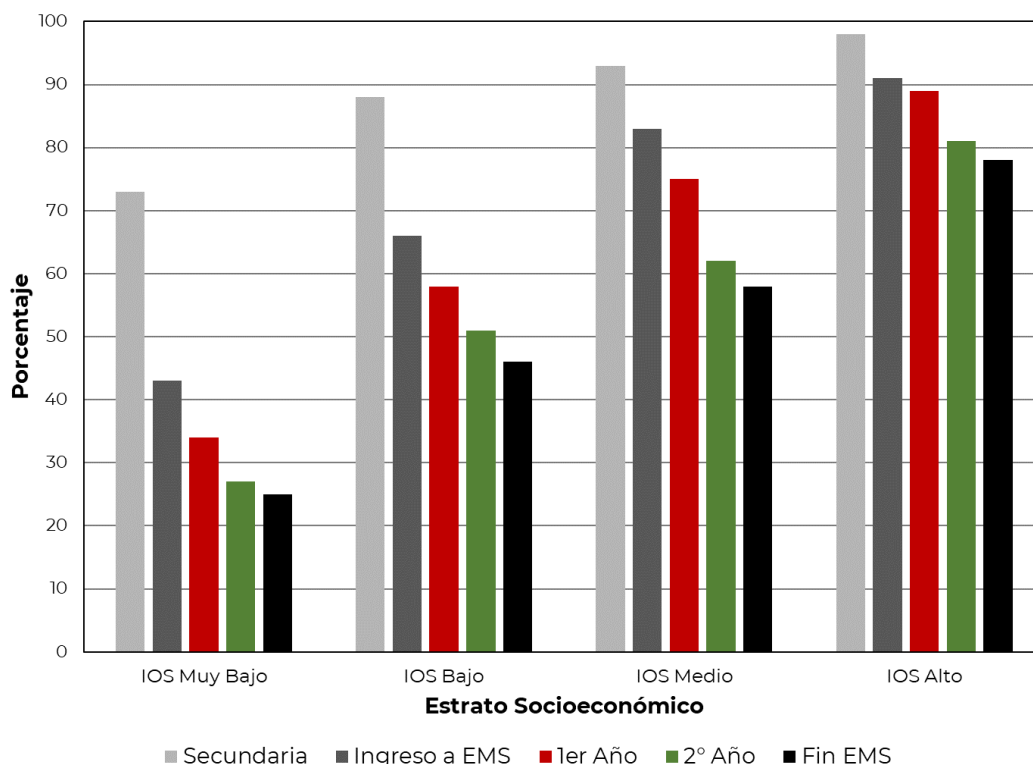
Adicionalmente, la Encuesta Nacional de los Hogares 2017 (INEGI, 2018) estimó para el grupo de edad de entre 15 y 19 años, que 30.3% de los jóvenes no asiste a la escuela “por falta de dinero o trabajo”.



Las diferencias entre los estratos resultan muy marcadas, particularmente la desventaja de los dos estratos más bajos, cuanto más abajo se está en la escala social, menor es el porcentaje de transición entre secundaria y media superior; las caídas en puntos porcentuales entre el inicio y el fin de la EMS son relativamente similares en todos los estratos, pero como puede apreciarse en la Gráfica 1, en el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en 2010, para el más bajo representa 42% del grupo que ingresó a EMS, mientras que en el superior representa solamente 15%. De esta manera, para el término de la EMS, 78% de todos los jóvenes del estrato superior logran finalizar el nivel, contra sólo 25% del más bajo (Blanco, 2014).

Gráfica 1. Progresión educativa desde el fin de la secundaria hasta finalizar tres años de nivel medio superior, por estrato socioeconómico (IOS)

(Jóvenes entre 20 y 29 años de edad)



Fuente: Blanco. (2014) con base en datos de la ETEL 2010 (Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2010).



Las y los estudiantes que trabajan tienen mayor riesgo de abandonar la escuela

Como se señaló anteriormente 30 de cada 100 jóvenes a nivel nacional y 46 de cada 100 de bajo nivel socioeconómico que desertaron de la EMS, señalan como principal causa la económica y representan 30 por ciento de las y los jóvenes de entre 15 y 19 años (INEE, 2017).

De acuerdo con Villa (2007), “muy pocos jóvenes de 15 a 18 años de edad dedica tiempo completo a los estudios” (Villa, 2007, pág. 101). Esta autora señala que más de la tercera parte de los de jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior que logra continuar, no puede permitirse la posibilidad de ser alumno de tiempo completo (ibid.). Sin embargo, de acuerdo con Hernández y Vargas (2016), con datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2010, en México solo 11.2% de los jóvenes estudiaban y trabajaban (Hernández y Vargas, 2016, p. 664), pero el dato podría estar subestimado por la forma en que se mide el trabajo estudiantil, el cual de manera tradicional se calcula tomando como referencia “sólo la semana anterior al levantamiento de la encuesta, lo que pudiera subestimar el número de estudiantes trabajadores”, como señalan las autora, existe “un importante número de jóvenes opta por trabajar en vacaciones o en ciertos fines de semana, por lo que este periodo de referencia dificulta la medición del empleo estudiantil” (ibid., p. 690).

Las razones para combinar el trabajo y el estudio pueden ser muy diversas, desde “para adquirir experiencia, independencia, superarse personalmente u obtener un ingreso para el sustento de su familia o los estudios” (ibid., pp. 664-665).

De acuerdo con Cruz et al. (2017), “la combinación de los estudios con el trabajo puede ser riesgosa en al menos dos dimensiones” (pág. 574); la primera por sus efectos inmediatos en el abandono escolar y la segunda por los efectos a mediano plazo, cuando las y los jóvenes se han insertado en el mercado laboral. Sobre la primera dimensión, en un estudio realizado en 2016 con la ENOE, se observó que “la posibilidad de salir de la escuela en el nivel medio superior en medios urbanos para los estudiantes trabajadores fue casi el doble respecto de



los estudiantes exclusivos” (Hernández & Vargas, 2016, citado por Cruz et al., 2017). En cuanto a la segunda dimensión, se observa que en “México, los rendimientos en el mercado laboral son más altos cuando se trabaja al terminar la educación, aunque también se tienen rendimientos positivos cuando se trabaja y se logra mantener una trayectoria educativa continua” (Knaul, 2006, citado por Cruz et al., 2017), asimismo se ha encontrado entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos una asociación directa entre educación terciaria (de nivel superior) y el nivel de ingresos relativos, lo que muestra que “el mismo trabajo que alienta el abandono escolar en el nivel medio superior podría mermar oportunidades futuras de inserción en ciertos sectores del mercado laboral y el nivel de ingresos futuros, si no se llega a cursar educación superior” (OCDE, 2014, citado por Cruz et al., 2017). También se puede dar el caso de que jóvenes que habían dejado sus estudios para trabajar, se reincorporen decidiendo continuar trabajando, ello puede ser para “para ascender en el trabajo, obtener mejores condiciones laborales, completar su EMS o tener mayor preparación” (ibid).

Cruz et al. (2017), también señalan que “[e]n los hogares con bajos niveles socioeconómicos, el riesgo de deserción de la escuela e ingreso al mercado laboral a edades tempranas aumenta (Buchmann y Hannum, 2001). En este sentido, los resultados del análisis de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (...) muestran que el nivel de ingresos del hogar es una variable decisiva para la inserción laboral de los estudiantes, e ingresos bajos se asocian con trabajar en la etapa de escolarización” (ibid., pág. 578), elemento que analizaremos con mayor detenimiento en el apartado siguiente.

La importancia relativa del factor laboral es mostrada por la ENDEMS 2011 en la que se encontró que “los desertores trabajan más horas por semana que los no desertores, aunque esta diferencia es de alrededor de cinco puntos porcentuales” (SEP & COPEEMS, 2012, p. 81, INEE, 2017, pág. 52).

Cruz et al. (*Op. Cit.*) utilizando como fuente de información la muestra del Censo de Población y Vivienda 2010, encuentran también que “la combinación de



actividades educativas y laborales entre los adolescentes de 15 a 18 años de edad es baja en México. Apenas alcanza alrededor de 4% de las mujeres y 6% de los hombres en edad de cursar la EMS y a 5% y 9% de las y los estudiantes de este nivel” (Cruz et al., 2017, pág. 596). Como señalamos anteriormente, es posible que estos datos estén un poco subestimados, sin embargo, los resultados de Cruz et al., ponen de manifiesto las contrastantes diferencias de perfiles entre estudiantes que no combinan estudios con trabajo y quienes sí tienen que hacerlo y que, se inclinan hacia los jóvenes de menores recursos económicos y sociales:

- Combinan estudio y trabajo en mayor medida quienes cuentan con menor capital humano y social en sus hogares;
- Se vincula esta combinación en mayor medida “con la inserción laboral informal del jefe o con la emigración a Estados Unidos de uno de los miembros de la familia” (ibid.);
- Es más frecuente cuando se vive en hogares monoparentales o en los que ambos padres están ausentes.
- Finalmente, se relaciona con las regiones de ubicación: tiene mayor ocurrencia esta combinación en el Occidente y Centro Norte, donde “las características de sus mercados laborales y educativos, con una alta oferta de trabajo informal no agropecuario y una alta oferta educativa, explican en parte este fenómeno” (ibid.).

Estos resultados son similares a los que encontraron Hernández y Vargas (2016), en su análisis realizado con datos de la ENOE 2012-2013 que se realiza en ámbitos urbanos:

El porcentaje de jóvenes urbanos que abandonó la educación media superior de un trimestre a otro durante los dos primeros años fue alto, 4.08%. Una jornada laboral mayor a 20 horas, un salario bajo, menor a 12.5 pesos por hora, y la inserción en la industria, la agricultura o la construcción fueron factores que repercutieron negativamente en la permanencia escolar de los alumnos de EMS, así como en los sectores servicios y comercio, aunque en menor medida que los anteriores. Además, se mostró que otros factores pudieran acentuar o disminuir la posibilidad de abandonar la EMS, como ser hombre, estar unido, presentar rezago educativo, y residir en hogares monoparentales o ampliados y en hogares con un clima educativo bajo. Por último, se observó



que en el nivel de bachillerato son más comunes las deserciones al inicio del ciclo escolar y en el primer año (ibid., pág. 689).

Como señalan estas autoras, los jóvenes que optan por combinar el estudio y el trabajo, enfrentan condiciones poco favorables para mantenerse en la escuela, y que como hemos visto, genera mayor riesgo de deserción escolar antes que de retiro de la actividad laboral.

Por otra parte, Tapia y Weiss (2013) en un estudio sobre el sentido que atribuyen los estudiantes de nivel bachillerato al trabajo, encuentran que algunos de ellos señalan que trabajan "porque somos muchos en la familia" o "porque está muy lejos" la escuela (Tapia & Weiss, 2013, pág. 1179). Estos autores presentan casos que ilustran las decisiones que se toman al interior de las familias, como los siguientes:

Otras familias, expresando modelos culturales, no ofrecen apoyo porque piensan que sus hijos (hombres y mujeres) ya se encuentran en edad de trabajar y, al contrario, es tiempo de "que ayude a mi mamá en los gastos de la casa". De manera significativa, algunas no darían apoyo económico a los hijos porque para cuando asistieran a la universidad ya serían "mayores de edad" y tendrían la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismos, por lo que "si quiero estudiar, [que] yo trabaje". Otras familias no están dispuestas a apoyar a las hijas al considerar que los estudios superiores no aportan a su destino de género, "dicen que me voy a casar y que los estudios no sirven para eso" (Ibid.).

Otro elemento que juega un papel relevante en torno a la decisión de continuar los estudios de nivel medio superior o dedicarse de tiempo completo al trabajo lo refiere Solís (2018), en el análisis del contexto sobre la toma de decisiones que hacen las y los jóvenes al respecto; señala que los resultados de su investigación, "sugieren que las condiciones sociales y demográficas del contexto local modulan las evaluaciones que hacen los jóvenes y sus familias al tomar decisiones sobre la continuidad escolar en la EMS. La exposición a altas tasas de migración hacia Estados Unidos pone sobre la mesa la disyuntiva de la continuidad escolar o la migración, por lo que puede entenderse como un "riesgo en competencia"; en cambio, la mayor demanda de fuerza de trabajo calificada



incrementa los incentivos para continuar estudiando, debido a los mayores retornos laborales de la EMS” (Solis, 2018, pág.84).

Como señalan Cruz et al. (2017), sus resultados confirman “que los jóvenes pueden estar combinando actividades educativo-laborales como estrategia familiar ante circunstancias socioeconómicas difíciles, como han encontrado otros estudios (Navarrete, 2001; González de la Rocha, 1999)” (pág. 597), sobre esta práctica abundaremos en el siguiente apartado.

Familias recurren a estrategias que afectan la escolarización de miembros en edad escolar para solventar necesidades básicas

Los grupos familiares en general, pero sobre todo aquellos que viven en condiciones de pobreza, cuando enfrentan situaciones económicas adversas buscan sortearlos a través de diversas estrategias. Como plantean Arredondo y González (2014), en el caso de las familias que viven en pobreza dichas estrategias implican diversas acciones para permitir a acceder a un umbral material mínimo indispensable para mantener su existencia tanto en lo individual como en lo familiar y social. Tales acciones restrictivas se llevan a la práctica en contextos de desigualdad y vulnerabilidad.

González de la Rocha (2006) hace alusión a algunas estrategias que utilizan las familias que viven en pobreza como recurso para enfrentar cambios económicos importantes. Como primera estrategia las familias podrían buscar incorporar al mercado laboral a los hijos o hijas que aún se encuentran en edad escolar para contribuir al ingreso familiar, lo cual contribuiría a satisfacer necesidades básicas de la familia durante un momento de crisis económica, pero al mismo tiempo podría disminuir o limitar la preparación académica de estos contribuyendo así a transmitir a la siguiente generación las desventajas socioeconómicas que caracterizan a estas familias.

En segundo término, si la incorporación de más integrantes de la familia al mercado laboral no es suficiente para solventar necesidades básicas podrían



recurrir a prácticas restrictivas tales como recortar y modificar el consumo de bienes y servicios del hogar (Ibid., p. 57). Entre estas prácticas restrictivas, que suelen ser frecuentes, está la reducción en los gastos en educación. Dado que los gastos en educación representan una porción mayor de los ingresos de estas familias en comparación con los hogares que tienen un mayor ingreso, al enfrentarse a adversidades económicas con frecuencia deben prescindir de gastar en estos rubros, principalmente cuando se hacen más elevados, lo cual ocurre en mayor medida en la EMS. Otros rubros que suelen restringirse por no ser esenciales para la sobrevivencia son los costos del transporte que pueden afectar la asistencia continua a la escuela, así como las prendas de vestir, lo que podría ser un elemento que desincentive la asistencia a la escuela en una etapa de la vida en que la opinión del grupo de pares pesa y es parte de la construcción de la identidad de las y los adolescentes.

De acuerdo a las evaluaciones etnográficas realizadas al programa Oportunidades por González de la Rocha (Ibid.), se observó que en algunos de estos casos hubo prácticas restrictivas para enfrentar situaciones de crisis económica al interior del hogar tales como deserciones escolares posteriores al ingreso de estas familias a un esquema diferenciado de apoyos² que disminuía sus recursos económicos, que repercutió en la reducción en el consumo de bienes y servicios, incluso con el esfuerzo hecho por conservar sus prácticas de consumo echando mano de la intensificación del trabajo.

En esos núcleos domésticos las estrategias de reducción de consumo y de incremento de miembros en la fuerza laboral llegó al punto en el que el consumo se mantuvo en un nivel mínimo y, al no haber más miembros adultos que pudieran incorporarse al trabajo o incrementar su carga laboral, se vieron orillados a tener que sacrificar la escolarización de algunos de los hijos para que

² Los casos de estudio se refieren en específico de las familias que transitaron del esquema tradicional de apoyos al Esquema Diferenciado de Apoyos (EDA). Esta transición comenzó a operar en 2004 y consistió en que al cumplir 3 años siendo beneficiarias de ese programa, las familias debían sujetarse a una recertificación y en caso de haber superado los criterios de elegibilidad (es decir, superaban el umbral de la Línea de Bienestar Mínimo) para seguir siendo beneficiarias del esquema tradicional, se transferían al EDA dejando de recibir los apoyos alimentarios y becas de primaria y recibirían solamente las becas de nivel secundaria y media superior.





éstos contribuyeran al ingreso familiar. (Anaya, Santillanes y Zavala, citados por González de la Rocha, *Ibid.*, pág. 159).

Con base en los elementos anteriormente señalados se destaca la relevancia del factor económico para la permanencia y conclusión de los estudios de nivel medio superior que, al no ser suficiente, en un considerable número de casos lleva a la combinación del estudio y el trabajo como un medio que emplean las y los jóvenes para apoyar económicamente a sus familias y el que, en muchos casos, les orilla a tener que abandonar sus estudios como una estrategia de sobrevivencia familiar.

2.1.2.2. Estudiantes enfrentan condiciones socioculturales adversas para estudiar el nivel medio superior

Una de las causas inmediatas para que los estudiantes de nivel medio superior no concluyan sus estudios o los abandonen tiene que ver con las condiciones socioculturales adversas que enfrentan.

Dichas condiciones adversas son producto generalmente de la desigualdad de oportunidades a las que los estudiantes desventajados se enfrentan, mismas que producen una discriminación étnica, económica o de género, que a su vez fortalece la reproducción intergeneracional de esas desventajas.

La educación media superior se ha convertido en un filtro que muchos jóvenes del país no logran trascender debido a las adversidades estructurales que envuelven sus mundos de vida, desdibujado por desigualdades y discriminación que se potencian por un bajo capital cultural en el hogar o desigualdad y discriminación por género, problemáticas socioculturales que se han identificado como precursoras del abandono escolar en el nivel medio superior.

La desigualdad social tiene un papel importante en el abandono escolar. Blanco, en su trabajo sobre la desigualdad social en el nivel medio superior, menciona que hay muchas teorías sobre las “decisiones de continuación escolar y de su contracara, el abandono de los estudios” (Blanco, 2014, p. 251), pero acota dos



posturas teóricas “de carácter más general” que explican este fenómeno: las racionalistas y las estructuralistas; una plantea que las decisiones sobre continuación escolar “dependen de evaluaciones racionales de costos y beneficios, con equilibrios diferentes según la posición social de origen”(postura racionalista) (Ibid., P. 251 y 252); y otra enfatiza “los efectos de la dominación simbólica ejercida por unos grupos sociales sobre otros, dentro y a través de instituciones como el sistema educativo” (postura estructuralista) (Ibid., p. 252).

Según estas 2 posturas teóricas

Las decisiones educativas de los sujetos son apenas el último eslabón de una cadena de condicionamientos, por los cuales el desempeño académico de los hijos de sectores trabajadores es sistemáticamente ubicado en una posición de subordinación cultural y minusvalía respecto al desempeño de los hijos de los sectores dominantes. Estas diferencias, relativamente arbitrarias en principio, se legitiman por medio de las operaciones de distribución del sistema educativo (evaluaciones y exámenes de ingreso, supuestamente objetivos y basados en el mérito) así como por las disposiciones subjetivas que (por anticipación o reacción) producen e interiorizan la subordinación (Ibid.)

México y su cascada de desigualdades tienen como principales razones de abandono escolar vertientes económicas, escolares y familiares. Según Miranda, citando al INEE (Miranda, 2018, p. 6), las económicas se relacionan con la ausencia de dinero en el hogar y la consecuente “necesidad de insertarse al mercado laboral” (Ibid.), como se observó en el apartado anterior; las escolares se dividen en dos grupos: en las primeras están las intersistémicas, que aluden a “la oferta educativa, la desigualdad en la calidad de los servicios educativos y los mecanismos de acceso, asociados a la asignación de plantel, modalidad y turno” (Ibid.).

Del mismo modo, Miranda devela razones familiares o individuales: en la primera ubica la escolaridad de los padres; en las segundas están: “la desmotivación, el desinterés por la escuela y problemas propios de la identidad juvenil, como las adicciones, la violencia o el embarazo a edad temprana” (Ibid.).

Esta serie de condiciones adversas suceden así ya que muchos de los jóvenes que son parte de la población objetivo de este programa son considerados también



como grupos sociales que históricamente han desarrollado una condición vulnerable; como tal, las dificultades que enfrentan los grupos sociales en esta condición exceden lo económico, y la exclusión y posterior marginación que estas identidades vulneradas padecerán se reproducen en un contexto de exclusión sociocultural.

Dicho lo anterior, y partiendo de este análisis sociocultural, a continuación, se describen cada una de las condiciones adversas a las que se enfrentan los jóvenes y que, mayoritariamente, culminan con el abandono escolar.

Bajo capital cultural en el hogar

Uno de los aspectos que puede derivar en abandono escolar, tiene que ver con un bajo capital cultural³ en el hogar.

Pierre Bourdieu acuña esta categoría que “implica aquellas representaciones, habilidades, actitudes, aptitudes que posee una persona y qué, de algún modo, caracterizan su posición en la sociedad” (Chacón et. al., p. 7, 2015). Para Bourdieu, la reproducción de las relaciones de clase son producto de “las acciones formativas que los sujetos reciben de su familia, derivado del capital cultural y de las posturas sobre la cultura” (Ibid.) y cada una de esas acciones otorga significados a quien vive esas experiencias en el ámbito social. De esta manera, el sujeto, en este caso los jóvenes de EMS, poseen y llevan a la escuela esas experiencias y conocimientos, que son producto del capital cultural, proporcionado a los jóvenes por sus padres y el entorno familiar.

Dicho capital puede manifestarse en calificaciones y en la motivación y aspiraciones de los estudiantes; esto en el ámbito escolar. También en las horas dedicadas al estudio, la lectura, en el tipo de programas de televisión que

³ Según Bourdieu, la naturaleza de este capital está ligada al conocimiento, ciencias y arte. Está conformado por bienes simbólicos y lo podemos encontrar en tres estados: 1) incorporado, 2) objetivado e 3) institucionalizado. 1) “bajo la forma de disposiciones durables ligadas a determinado tipo de conocimiento, ideas, valores, habilidades y otras similares” (Hernández, 2016, p. 157); 2) “bajo la forma de bienes culturales como cuadros, libros, diccionarios, maquinaria e instrumentos diversos y otras realizaciones materiales” (Ibid.); 3) como “títulos escolares, diplomas, licencias o acreditaciones profesionales que objetivan el reconocimiento de la sociedad y que presuponen la existencia de instituciones particulares a las que se reconoce capacidad legítima para administrar y dotar de ese bien” (Ibid., p. 157 y 158).



consumen o en las actividades que desarrollan en sus tiempos libres (Vera et al., 2016, p. 101). Por consiguiente es necesario prestar atención a su entorno sociocultural, ya que la mayoría de las veces “los padres que tienen alta escolaridad también tienen ingresos económicos altos, asumen visiones de la educación y acceso a medios de comunicación que promueven el arte, la ciencia y la tecnología” (Ibid.) y el contar con una infraestructura para estudiar en casa, por ejemplo una computadora, internet o bibliotecas físicas o virtuales se relaciona con trayectorias escolares exitosas (Ibid., p. 102); dicho de otra manera, los estudiantes mejor dotados “de estos recursos y disposiciones culturales tienen mejores oportunidades de triunfar y de obtener beneficios sociales” (Casillas et al., 2007, p. 13).

Casillas, Chain y Jácome (2007) desmenuzan cuidadosamente la categoría de capital cultural y en su estudio⁴ lo definen como el cruce entre el capital familiar y el capital escolar. Dicho análisis de la categoría es funcional para este diagnóstico, en tanto que esta noción permite observar de una manera más detallada cómo se estructura este capital. Desde esta noción, el capital familiar refiere a “disposiciones sociales, atributos y recursos que poseen los estudiantes de acuerdo con su origen social y familiar” (Ibid., p. 15), definido como la suma de la escolaridad de los padres, su ocupación y el nivel socioeconómico de la familia (Ibid.). Mientras que el capital escolar es definido como el “conjunto de atributos académicos que posee el estudiante y que son resultado de un largo proceso de socialización escolar” (Ibid., p. 17).

Una parte importante de la población objetivo del programa vive en condiciones en donde se dificulta este tipo de consumo cultural; y la falta de ese consumo es algo que se ha socializado y reproducido por generaciones, complicando aún más su estancia y permanencia en la escuela.

Las características familiares en donde se desenvuelven los jóvenes son de vital importancia para su desarrollo cognoscitivo y educativo; estas condiciones

⁴ Vale la pena mencionar que el estudio que hacen Casillas y compañía tiene que ver con el “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, a través del capital cultural.





permearán en la futura trayectoria escolar de los jóvenes y muy probablemente en el futuro de sus familias. Generalmente, un bajo capital cultural conlleva al abandono escolar (CNO – DGIGAE, 2012, p. 24). Aun con ello, “existe un gradiente sociocultural que explica el hecho de que en poblaciones de mayor pobreza la escuela determina en mayor medida el éxito o fracaso escolar” (Ibid. p. 23) y en situaciones más favorecidas, es este capital en la familia el que puede hacer una diferencia (Ibid.).

Entendido así, los estudiantes con más fuentes de este capital en sus hogares tendrán “mayor posibilidad de tener trayectorias escolares más largas” (Ibid. p. 45) pues ellos “experimentan un proceso de socialización a lo largo de toda su vida en la que, en el seno de su contexto natal, entran en contacto con materiales y experiencias de su entorno familiar que les permite desarrollar su creatividad, pensamiento, actitud y concepción frente a la vida” (Chacón et al., 2015, p. 8).

En resumen, cuando nos referimos al capital cultural debemos tener en cuenta que está compuesto, al menos, por: 1) expectativas educativas de los estudiantes, 2) número de libros en casa, 3) nivel educativo de los padres, 4) reconocimiento social del trabajo de los padres, 5) disponibilidad de servicios de internet en casa (Ibid., p. 9).

Es por ello, es que el entorno familiar es tan importante para el desarrollo de capacidades de los estudiantes en este tipo educativo, “es un ámbito de formación que orienta, apoya el aprendizaje, los hábitos de estudio, la formación en valores, el desarrollo de actitudes e influye en las decisiones educativas y de desarrollo profesional” (Ibid.).

Es importante apuntar que, aparte del espacio familiar, los espacios escolares idóneos contribuyen a una óptima construcción de conocimiento y desarrollo de aptitudes educativas; así como es importante precisar que las escuelas privadas urbanas concentran a los alumnos “con condiciones familiares más favorecidas, al contrario de lo que ocurre en las escuelas rurales e indígenas” (Mancera et al., 2008, p. 61), donde la distribución desigual de varios elementos del capital cultural –como pueden ser “escolaridad de la madre, el número de libros en el



hogar y la frecuencia con que los padres ayudan a sus hijos en la realización de sus tareas”- (Ibid.) son un factor determinante para un menor aprovechamiento y desarrollo de capacidades.

Con relación a lo anterior, y según datos de la EVOE-EMS (INEE, 2017), 24% de estudiantes y 31% de docentes, no cuentan con una computadora de escritorio o laptop para apoyar sus actividades (INEE, 2017, p. 23). Otro 30% mencionó que en su escuela no se disponía de internet y 40% aseguró que su plantel⁵ no contaba con acervo bibliohemerográfico: “libros o publicaciones periódicas, materiales gráficos o audiovisuales para el desarrollo de las actividades escolares” (Ibid.).

Es importante hacer hincapié en las cifras antes mencionadas, pues bien pueden ejemplificar que el acceso limitado de estos recursos repercutirá en la educación de quienes padezcan estas limitantes. Mancera, Serna y Priede (Mancera et al., 2008) apuntan que es de gran importancia fortalecer la calidad de las escuelas en las que asisten los estudiantes más desfavorecidos, pues es de “suponer que, entre alumnos con pobre capital escolar familiar, los efectos que la escuela puede aportar son mayores que entre alumnos con mayor capital” (Ibid., p. 62).

En ese sentido, según el estudio del INEE (2017), es importante no solo mejorar calidad de las escuelas; las instancias escolares tienen la importante labor de reconocer y entender que existen “grupos juveniles diversos” provenientes de contextos familiares y sociales distantes entre sí. Sobre todo, con necesidades escolares diferentes y que en muchas ocasiones no son atendidas con la misma importancia. Un ejemplo de lo anterior es lo que ocurre en algunos telebachilleratos comunitarios y estatales, en donde los alumnos no tienen acceso a actividades que les favorezcan o les motiven, como las artísticas, deportivas o culturales (INEE, 2017, p. 71); recalcar eso es importante toda vez que son actividades presentes en el mapa curricular de este tipo educativo. Lo anterior pone a los jóvenes en desventaja “frente a otros subsistemas”. Por ello es de vital importancia la promoción de actividades “cocurriculares y extraescolares,

⁵ Este tema se desarrolla de manera extensa en la causa *Características estructurales segmentadas y desiguales con insuficiencias en planteles* de este apartado.





que respondan a intereses de los jóvenes y fomenten un desarrollo integral que genere en ellos sentido de pertenencia con la institución educativa brindándoles la posibilidad de establecer nuevas formas de estar y aprender dentro y fuera de la escuela” (Ibid.).

Desigualdad de género

Las desigualdades y la discriminación que emanan de la exclusión sociocultural son estructurales, se han mencionado ya con anterioridad.

Una cantidad considerable de las actitudes discriminatorias y las desigualdades que se reproducen en la sociedad actual tienen que ver con lo que se denomina asignación de género, misma que se produce desde el nacimiento y posteriormente se socializa en la familia, escuela y vida cotidiana, reforzándose “por el condicionamiento de reglas, normas institucionales, mensajes y discursos sociales” (INMUJERES, 2008, p. 20).

La asignación se reproduce en función de roles y estereotipos que encasillan a los hombres y mujeres de acuerdo con la creencia arraigada en la sociedad de cómo deben ser y qué actividades pueden o no desarrollar según su sexo. Socioculturalmente, es gracias a esos roles que se erigen las desigualdades y discriminación hacia quienes no cumplan con ellos.

Bajo estas aseveraciones, se podría suponer que, en México, un país donde la estructura patriarcal refuerza estos condicionamientos y comportamientos, serían los varones quienes tendrían cierta ventaja en el terreno educativo y que, por supuesto, existen “numerosos factores domésticos, comunitarios e institucionales que operarían en contra de la continuidad escolar de las mujeres” (PROSPERA, 2016, p. 31). Lo cierto es que, al menos en este terreno, son las mujeres quienes tienen una ligera ventaja sobre los hombres

Como puede observarse en la Tabla 3, las tasas de cobertura por sexo presentan una mayor proporción de atención a mujeres que a hombres (85.6% y 76.2%, respectivamente), con una diferencia de 9.4 puntos porcentuales entre ambos. Sobresale la CDMX, con una tasa del 197.1% en la cobertura de las mujeres, con

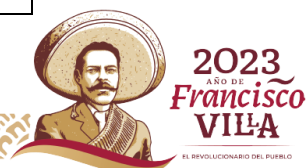




una diferencia de 38.3 puntos porcentuales respecto a los hombres (158.8%). Las mayores diferencias entre los hombres y mujeres, a favor de las primeras, además de la CDMX se presentan en los estados de Zacatecas (13.8), Colima (13.2), Querétaro (13.1), y Nayarit (11.7). Por el contrario, las menores diferencias se tienen en los estados de Tabasco (0.9), Chiapas (1.1) y Nuevo León (2.3).

Tabla 3. Cobertura Total por entidad federativa según sexo y diferencias porcentuales (ciclo escolar 2022-23)

| Entidad Federativa | Mujeres (%) (a) | Hombres (%) (b) | Diferencia porcentual (a-b) |
|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------|
| Aguascalientes | 77.0 | 68.2 | 8.8 |
| Baja California | 86.5 | 78.8 | 7.7 |
| Baja California Sur | 88.4 | 81.1 | 7.3 |
| Campeche | 75.0 | 74.8 | 0.2 |
| Coahuila | 85.0 | 74.2 | 10.8 |
| Colima | 86.0 | 72.8 | 13.2 |
| Chiapas | 62.8 | 61.7 | 1.1 |
| Chihuahua | 83.6 | 72.3 | 11.3 |
| Ciudad de México | 197.1 | 158.8 | 38.3 |
| Durango | 82.9 | 72.7 | 10.2 |
| Guanajuato | 78.5 | 68.1 | 10.4 |
| Guerrero | 72.5 | 65.0 | 7.5 |
| Hidalgo | 89.7 | 79.5 | 10.2 |
| Jalisco | 80.2 | 71.3 | 8.9 |
| México | 81.0 | 72.7 | 8.3 |
| Michoacán | 70.1 | 58.7 | 11.4 |
| Morelos | 83.5 | 72.7 | 10.8 |
| Nayarit | 82.3 | 70.6 | 11.7 |
| Nuevo León | 83.5 | 81.2 | 2.3 |
| Oaxaca | 67.8 | 60.6 | 7.2 |
| Puebla | 82.0 | 73.2 | 8.8 |
| Querétaro | 82.0 | 68.9 | 13.1 |
| Quintana Roo | 83.6 | 78.3 | 5.3 |
| San Luis Potosí | 71.4 | 66.7 | 4.7 |
| Sinaloa | 95.7 | 84.5 | 11.2 |
| Sonora | 78.2 | 72.7 | 5.5 |
| Tabasco | 86.7 | 85.8 | 0.9 |





| Entidad Federativa | Mujeres (%) (a) | Hombres (%) (b) | Diferencia porcentual (a-b) |
|---------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------|
| Tamaulipas | 77.7 | 70.8 | 6.9 |
| Tlaxcala | 81.8 | 77.8 | 4.0 |
| Veracruz | 74.6 | 67.4 | 7.2 |
| Yucatán | 85.9 | 81.3 | 4.6 |
| Zacatecas | 78.2 | 64.4 | 13.8 |
| República Mexicana | 85.6 | 76.2 | 9.4 |

Notas:

- Incluye las modalidades escolarizada y no escolarizada.
- Para su cálculo se toman las proyecciones de población de CONAPO, versión septiembre 2018.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP) / Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE), tomado de: Primera Edición, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023.

El abandono escolar visto desde la perspectiva de género

La problemática de la deserción escolar también puede observarse desde la perspectiva de género⁶.

Esta perspectiva permite el análisis de un sistema de creencias sobre características o atributos que se creen son los ideales para hombres y mujeres, y esto es importante porque “limitan el acceso, permanencia y conclusión de la educación en hombres y mujeres” (INMUJERES, 2008, p. 15). Esas creencias sobre lo que la sociedad espera de un hombre o una mujer son las que conocemos como estereotipos de género y se usan “para designar a las personas sin tomar en cuenta sus capacidades y sentimientos” (Ibid.).

Asimismo, la perspectiva de género también “propone planear acciones, para modificar las estructuras que mantienen las desigualdades, identificando necesidades, intereses y problemas específicos” (Ruíz-Ramírez et al., 2014, p. 167).

⁶ La perspectiva de género “es una mirada analítica que indaga y explica cómo las sociedades construyen sus reglas, valores, prácticas, procesos y subjetividad, dándole un nuevo sentido a lo que son las mujeres y los hombres, y a las relaciones que se producen entre ambos. Dado este sentido relacional, la perspectiva de género no alude exclusivamente a “asuntos de mujeres”, sino a los procesos sociales y culturales que convierten la diferencia sexual en la base de la desigualdad de género”, (INMUJERES, 2008, p. 15).





Dichos sistemas de creencias se encuentran arraigados en el imaginario social dominante y reproducen diferencias importantes entre hombres y mujeres que no son biológicas, sino que se presentan en un contexto sociocultural, político y económico (Ibid.); así es como, partiendo de las diferencias entre sexo biológico y lo que se construye socialmente “se presentan diversas situaciones de discriminación, principalmente hacia las mujeres” (Ibid.), justificadas por supuestas diferencias anatómicas. Finalmente, partiendo de lo biológico, entendiéndose apariencia, la sociedad hegemónica asigna los roles que considera adecuados para mujeres y hombres, mismos que se reflejan “en las creencias populares y las actividades, las cuales se atribuyen en función del género”; desde una edad temprana (Ibid., p. 168), a las niñas se les enseña a “ser sumisas, pasivas, sus tareas se refieren al cuidado del otro y la crianza” (Ibid.), y los niños deben ser agresivos, independientes, productivos, fuertes y dominantes (Ibid.).

Para cuando estos niños y niñas lleguen a una edad adulta, les esperan unos roles bien definidos, donde las mujeres deben dedicarse al hogar “por su condición reproductiva y las ideas esencialistas de pensar que las mujeres por naturaleza están hechas para ser madres (...) y los hombres se dedican al trabajo productivo, considerándose los proveedores para el mantenimiento de la familia” (Ibid.).

Entendidos así, estos estereotipos influyen para que tanto hombres como mujeres abandonen la escuela, pues tienen asignados esos roles socioculturales con los que tienen que cumplir: la mujer dedicada a su rol doméstico y el hombre a su rol laboral (Ibid., p. 179), en una sociedad donde el patriarcado facilita la aprehensión de estos comportamientos, donde el machismo y la subordinación son normales para la mujer y donde hombres y mujeres “aceptan su rol con humildad y sin objetar al respecto” (Ibid.).

Partiendo de lo anterior, conviene revisar las razones por las cuales las y los estudiantes deciden no asistir a clases o abandonar sus estudios.



Razones de inasistencia y abandono escolar analizadas desde un enfoque de género

En el ámbito escolar, y de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) (INEGI, 2018), en 2017 para el grupo de 15 a 19 años de edad, el principal motivo de inasistencia expresado por ambos sexos “es porque no quiso o no le gustó estudiar o ya logró su meta educativa”; en la misma encuesta se observa que cinco de cada 10 hombres mencionan este motivo (45.2%); las mujeres lo señalan menos (tres de cada 10) (Ibid.). Una segunda causa tiene que ver con la “falta de dinero o trabajo” 28.0% de las mujeres así lo mencionaron; el 32.0% de los hombres mencionaron la misma causa⁷.

Sin embargo, paradójicamente, y aunque existen las ideas arraigadas en cuanto a roles de género, actualmente son los hombres quienes abandonan mayormente la escuela. Según el informe 2019 del INEE, al inicio del ciclo escolar 2016-2017, la tasa de abandono escolar en escuelas de EMS fue de 15.2% y ese mismo informe confirma que son más hombres los que abandonan sus estudios. De hecho, los hombres comienzan con una “ligera desventaja en primaria, brecha que se amplía en secundaria y EMS” (Ibid.). Como es de esperarse, “a las subpoblaciones de jóvenes en condiciones de mayor vulnerabilidad social se les asegura en menor medida la educación básica y la EMS” (Ibid.).

En el ciclo escolar 2016-2017, a nivel nacional, la eficiencia terminal en los tres niveles educativos vislumbró que las mujeres registraron una eficiencia terminal mayor con relación a los hombres: “en primaria la diferencia es poco significativa, sin embargo, en secundaria la diferencia es de 5.2 puntos porcentuales y en educación media superior es de 8.7 puntos porcentuales” (Ibid.).

Según el INEE (2017), las razones recurrentes de abandono escolar tienen que ver con las causas “personales-familiares”, entiéndase embarazo, necesidad de

⁷ Según otra lectura sobre el abandono escolar, situada temporalmente antes a lo ya mencionado (Valdez et al., 2008), se vislumbraba que los varones abandonaban la escuela por razones académicas como la reprobación de materias (49%) seguida de razones económicas (37%) o por falta de interés (11%) o factores familiares (2%) o ubicación de la escuela (1%); mientras que las mujeres aludieron razones económicas, como necesidad de trabajar para apoyar a los padres (49%), la reprobación de materias (25%), falta de interés (20%), razones familiares (4%) y ubicación de la escuela (2%). Según estos mismos estudios, las y los estudiantes que deserten del nivel de educación media superior lo hacen durante los primeros semestres de bachillerato y aunque “la problemática se observa principalmente entre los varones (...) la diferencia por sexo no es significativa (Ibid.).





trabajar o dificultades en las interrelaciones en el hogar (INEE, 2017, p. 30). Según la ENDEMS, “las mujeres señalan el embarazo⁸ como una de las principales razones para abandonar sus estudios (19.6%), en tanto que, en el caso de los hombres, se señala la necesidad de trabajar (21.1%)” (Ibid.).

Atendiendo a este último punto –la necesidad de trabajar por parte de los hombres- y retomando que son los hombres quienes más abandonan sus estudios, la razón específica de que esto suceda así tiene que ver, como ya se mencionó, con los roles asignados; y en este caso, “el rol laboral ha sido un espacio eminentemente masculino” (Ruíz-Ramírez et al., 2014, p. 168). Los estereotipos de género también han orillado a que los hombres cumplan con su rol productivo, y generalmente impulsados por el padre y la sociedad, consuman su rol de proveedores empleándose en “trabajos remunerados y precarios” (Ibid., p. 177). De este modo, quienes intentan continuar asistiendo a la escuela se ven rebasados por distracciones en las aulas o cansancio, consecuencia de la necesidad de trabajar para encajar en el rol de proveedores, por lo que pueden “reprobar los exámenes, lo que redundará en baja motivación y finalmente los lleva a abandonar sus estudios” (Ibid., p. 179) para colaborar en el sostenimiento familiar.

Entendidas así, las condiciones socioculturales adversas aquí analizadas (el bajo capital cultural en el hogar y la desigualdad de género), son producto de la desigualdad de oportunidades y al mismo tiempo potencian estas desigualdades aún más. Son causas adversas de nivel sociocultural que impiden un desarrollo de aptitudes y conocimiento óptimos para quienes las sostienen, pues generalmente quienes las enfrentan tienen pocas herramientas para hacerlo, favoreciendo que la reproducción intergeneracional de estas desventajas se socialice y se amalgame cada vez más; el terreno de la educación pública y gratuita se vuelve desigual para quienes son portadores de estas condiciones.

⁸ Sobre el tema de embarazo adolescente se profundizará en el apartado Altos porcentajes de comportamientos de riesgo: consumo de drogas o alcohol y embarazo adolescente.





2.1.2.3 Dificultades individuales y del ambiente escolar limitan un adecuado desempeño escolar

De acuerdo con diversas investigaciones, causas individuales como los comportamientos de riesgo o el desinterés por el estudio, la dificultad de entendimiento a los profesores y la reprobación de materias, son otros factores que influyen en gran medida en el abandono escolar (SEP & INSP, 2015; SITEAL, 2013, citados por INEE, 2017, pág. 9). Las causas antes mencionadas se dan en un ambiente escolar que puede ser propicio para la permanencia o el abandono escolar; en este apartado se hace una aproximación a estas motivaciones que pueden llevar a la deserción escolar.

Altos porcentajes de comportamientos de riesgo: consumo de drogas o alcohol y embarazo adolescente

Los comportamientos de riesgo en la adolescencia pueden definirse como “conductas de riesgo que pueden desencadenar trastornos de la salud (adicciones, enfermedades), conductas antisociales (bajo rendimiento académico, violencia, deserción escolar) y problemas legales”. (Lobo y Castro, 2018). En este sentido el consumo de alcohol y drogas, así como el embarazo adolescente, como consecuencia de relaciones sexuales no protegidas, tienen un impacto en el bienestar actual y futuro de la población que lo experimenta.

Consumo de drogas o alcohol

El consumo de alcohol y drogas comienza a menudo en la adolescencia. y está asociado a un conjunto de efectos negativos para el bienestar a corto y largo plazo de las y los adolescentes que impacta en su desarrollo educativo suscitando falta de motivación en la escuela, el fracaso escolar o el abandono de los estudios y tiene un impacto en los esfuerzos que lleva a cabo el sector de la educación para garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa. (UNESCO, s.f.)



En México, la encuesta más reciente sobre consumo del alcohol y drogas aplicada a estudiantes es la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (ENCODE) (INPRFM et al., 2015), la cual reportó, específicamente en el caso de estudiantes de bachillerato, que existe una prevalencia de consumo de alcohol de 74.5% en hombres y 73.3% en mujeres, mientras que el consumo excesivo fue de 27.3% y 21.3% para cada grupo. A nivel nacional se encontró que en este nivel educativo el consumo es mayor para las zonas urbanas que para las zonas rurales, ya que en las primeras el consumo es de 74.4% y en las segundas de 42.3%.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT) (INPRFM et al., 2017) la edad de inicio de consumo de alcohol para la población encuestada (12-65 años) fue de 17 años para los hombres (61.5%), mientras que para las mujeres osciló entre los 18 y 25 años (47.1%) y en promedio fue de 16.6 y 19.2 años para cada grupo.

El porcentaje de adolescentes (12-17 años) que han consumido alcohol al menos una vez es de 39.8% y su consumo excesivo se duplicó pasando de 4.3% en 2011 a 8.3% en 2016. Por sexo, el consumo frecuente en hombres en 2011 representaba el 1.7% mientras que en 2016 fue de 4.4% y para las mujeres fue de 1% y 4.1% respectivamente, porcentajes que se han mantenido constantes desde 2008. Se observó que el consumo de alcohol afectó la capacidad para estudiar o trabajar principalmente en hombres de 12 a 17 años (Ibid.).

Sobre el consumo de drogas la ENCODE arrojó que en estudiantes de bachillerato existe una prevalencia de consumo de cualquier tipo de droga por lo menos alguna vez en la vida de 28.4% en hombres y del 21.9% en mujeres. La marihuana fue la droga más consumida tanto por hombres como por mujeres 22.5% y 13.9% para cada sexo. Por nivel educativo, el consumo de marihuana es tres veces mayor en bachillerato que en secundaria 18.1% y 6.1% respectivamente y al igual que en el consumo de alcohol, a nivel nacional se reporta un mayor consumo en zonas urbanas en comparación con zonas rurales, 2.6% y 2%, respectivamente.



Los resultados de la ENCODAT indican que en adolescentes de 12 a 17 años el consumo de cualquier droga aumentó de 3.3% en 2011 a 6.4% en 2016. Respecto a la edad de inicio del consumo de drogas se observan disminuciones a lo largo del tiempo. Para 2002 la edad de inicio de consumo fue de 20.6 años y para 2016 de 17.8 años. Por sexo también ha habido diferencias importantes. En los hombres pasó de 19.8 años en 2002 a 17.7 años en 2016 y en las mujeres fue de 23.6 años a 18.2 años respectivamente.

En general los datos de la ENCODAT señalan que el consumo del alcohol o de alguna droga aumentó, así como la edad promedio de inicio de consumo es menor para los hombres que para las mujeres siendo esta de 17 años y que coincide con la edad en la que los estudiantes deberían estar cursando la educación media superior.

Es importante que las y los adolescentes tengan acceso a información sobre las consecuencias del consumo de alcohol y/o drogas, sin embargo, pueden existir múltiples circunstancias personales y subjetivas que influyen en la práctica de estos comportamientos de riesgo, por lo que se requiere de estrategias integrales y no solo informativas, que permitan a las y los adolescentes tener cambios en sus actitudes y comportamientos relacionados con la importancia de concluir la educación media superior para su bienestar futuro, sobre todo, porque en este nivel educativo se presenta un mayor consumo tanto de alcohol como de alguna droga y representa un foco de alerta.

Embarazo adolescente

El embarazo adolescente frecuentemente puede representar un problema con consecuencias negativas para quienes lo experimentan afectando diversas dimensiones de su vida como la educación, la salud, proyectos de vida, su economía, entre otros. Esto debido a que ser madre o padre a edades tempranas suele reforzar distintas expectativas sociales relacionadas con roles de género



tradicionales⁹ y coloca a las y los adolescentes en una posición de desventaja al no haber adquirido aún la preparación suficiente para una etapa como madres o padres y enfrentándolos a condiciones adversas que obstaculizan su desarrollo CONAPO (2017).

Con respecto a la dimensión educativa implica un problema debido a que el embarazo puede truncar la educación de las y los adolescentes. De acuerdo con la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (CONAPO, Ibid.) en 2010, 17.7% de las mujeres menores de 18 años y 30.7% de las menores de 15 años que se embarazaron, dejaron de ir a la escuela después del embarazo. De la misma manera, dejar de ir a la escuela aumenta el riesgo de un embarazo: más del 90% de las mujeres de 12 a 19 años de edad que han tenido un hijo o hija no asisten a la escuela, comparado con 24% en el grupo de edad que no los ha tenido y de las adolescentes de 15 a 19 años que tuvieron un hijo/hija en 2011, sólo el 8.3% tenían una actividad laboral remunerada y casi nueve de cada diez madres de 15 a 19 años reportó dedicarse a las actividades del hogar (ibid., p. 20-21).

De acuerdo con Valencia y Schiavon (citados por CONAPO, Ibid.) entre 2008 y 2011 de 8,263,020 nacimientos registrados 0.7% pertenecen a adolescentes muy jóvenes, en el grupo de edad de 10-14 años; 18.9% fueron en adolescentes entre 15 y 19 años; 29.5% en mujeres del grupo de 20-24 años; 24.5% en el grupo de 25-29 años y finalmente, 25.7% en mujeres de 30 años y más.

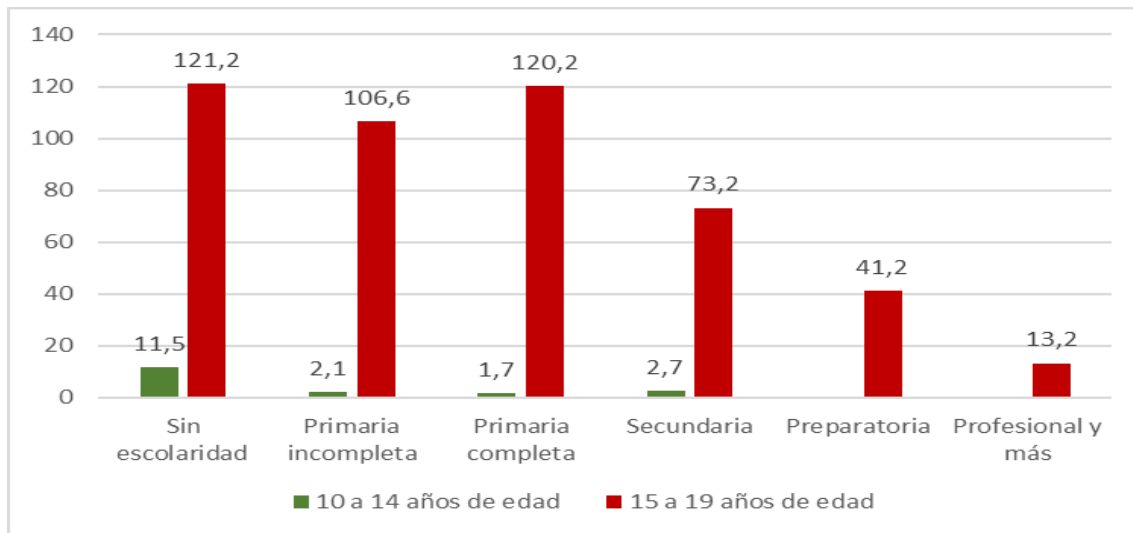
Las adolescentes de 15 a 19 años de edad que tienen la primaria concluida o una menor escolaridad tienen una tasa de fecundidad casi tres veces más alta que las que han asistido a la preparatoria, tal como lo muestra la Gráfica 2 que, a mayor escolaridad, menor tasa de fecundidad.

⁹ Este tema se ha desarrollado en la causa 2. *Estudiantes enfrentan condiciones socioculturales adversas para estudiar el nivel medio superior.*





Gráfica 2. Tasa específica de fecundidad según nivel de escolaridad, por grupo de edad de la madre. México 2010



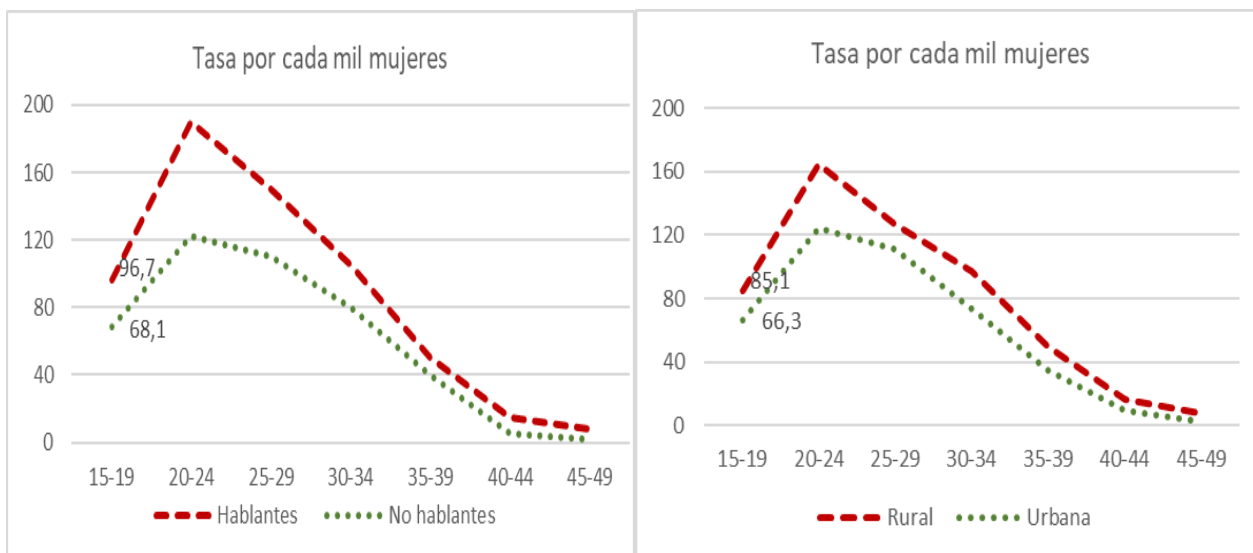
Fuente: CONAPO, 2017. Con base en INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010 y Dirección General de Información en Salud (DGIS).

Es importante señalar que para 2009, según datos de CONAPO (Ibid.), los nacimientos en mujeres adolescentes, con respecto al total, se dan primordialmente en municipios con grado de marginación muy alto (21.36%) o alto (19.47%). La tasa de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años es menor según el tamaño de la localidad de residencia: en áreas rurales (65.3 por 1,000) la fecundidad es mayor que en localidades de 2,500 a 14,999 habitantes (62.4 por 1,000), respecto de las de 15,000 a 99,999 habitantes (57.6 por 1,000) y las de 100,000 o más habitantes (49.7 por 1,000 mujeres). (Gráfica 3).





Gráfica 3. Tasa de fecundidad por edad, según tamaño de la localidad de residencia y condición de habla de lengua indígena en México 2009



Fuente: CONAPO 2017, con base en la ENADID 2009.

Datos más recientes de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), (INEGI, 2018a), muestran que la tasa global de fecundidad en 2014 y 2018 reduce conforme aumenta el nivel de escolaridad. En 2013 el promedio de hijos que tendría una mujer al final de su vida reproductiva con algún grado de primaria era de 3.06 y para 2017 fue de 2.82, mientras que con algún grado de secundaria era de 2.70 y 2.66, respectivamente, y con algún grado de media superior o superior fue de 1.79 y 1.75 para cada año.

Respecto al promedio de hijos que tendría una mujer al final de su vida reproductiva en zonas rurales, para 2013 era de 2.81, mientras que en 2017 fue de 2.51. En zonas urbanas fue de 2.04 y 1.94, respectivamente. Aunque el promedio se ha reducido en ambas zonas, sigue existiendo una diferencia importante entre zonas rurales y urbanas (ibid.).

Según información aportada por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2020) en México, la Tasa Específica de Fecundidad Adolescente que corresponde al trienio 2015 a 2017 alcanzó un valor de 70.6 de hijos por cada mil mujeres adolescentes (CONAPO, 2019, citado por UNFPA, 2020). Para 2018, del





total de nacimientos registrados, el 18.5% fue de madres de entre 10 y 19 años. (p. 5).

Debe señalarse que existen diferencias importantes entre las mujeres que fueron madres en la adolescencia y quienes lo fueron en edad adulta. Según datos del UNFPA (Ibid.) las mujeres que tuvieron hijos durante su adolescencia alcanzaron un nivel educativo menor y que se refleja sobre todo en el nivel superior, en donde solo el 6.68% alcanzaron este nivel educativo en comparación con el 22.1% de quienes fueron madres en la edad adulta.

Un elemento importante por considerar es que el tener un menor nivel educativo repercute en el trabajo e ingresos de quienes tuvieron hijos en la adolescencia. Las mujeres que experimentaron esta situación participan menos en el mercado de trabajo que quienes fueron madres en la edad adulta. La tasa de inactividad laboral de las primeras es un 3.64% mayor que la de las segundas. (Ibid.).

Respecto a los ingresos existe también una brecha importante entre ambos grupos estudiados: los ingresos anuales de las mujeres que han tenido hijos durante la adolescencia son 31.6% menores a quienes los tuvieron en la edad adulta. El promedio del ingreso laboral anual de estas últimas fue de \$68,190, mientras que para quienes tuvieron hijos(as) en la adolescencia es de \$46,627. (Ibid., p. 19).

Referente a lo anterior es importante señalar que el abandono escolar y el rezago educativo no sólo tienen costos para quienes los experimentan, sino que implican una pérdida económica para el Estado estimada en 31 mil millones de pesos considerando los ingresos laborales que percibirían las madres adolescentes si hubieran sido madres en edad adulta. (Ibid. p. 22).



Desmotivación por la actividad escolar provocada por insuficiente respuesta a las necesidades de formación educativa de las y los jóvenes.

Otra de las causas para desertar que señalan con frecuencia las y los jóvenes en edad de cursar la educación media superior es “el disgusto por el estudio” (CONALEP, 2005, citado por Cuéllar, 2014; SEP & COPEEMS, 2012). Al realizar una profundización de esta razón, lo que parece subyacer a esta declaración por parte de los jóvenes es la insuficiente respuesta a sus necesidades o, dicho de otra manera, la falta de pertinencia de la educación para las y los jóvenes, que se convierte en un círculo vicioso dado que, al no ser de su interés, se incrementa la probabilidad de no aprobar las materias, situación que a su vez aumenta el riesgo de deserción escolar.

De acuerdo con Tinto (1975, citado por Miranda, 2018):

[L]a decisión de permanecer en los estudios es resultado del ajuste que hay entre el estudiante y la institución, lo que genera integración académica y social entre ambos. Por tanto, la participación en distintos grupos dentro de la comunidad, el trabajo colaborativo y el acompañamiento favorecen la integración y generan la persistencia en los estudios. En contraste, el abandono escolar es visto como el fracaso de los individuos para integrarse a una comunidad educativa (Tinto, 1975, citado por Miranda, 2018, pág. 9).

El llamado desinterés o desaliento por estudiar, no es exclusivo del país, así lo muestra “el estudio realizado en 2010 por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) en 6 países de Latinoamérica, incluido México” (INEE, 2017, p. 66), el que encontró que 39% de los jóvenes de entre 14 y 17 años de edad, señalaron ésta como su principal causa para desertar de la EMS. De igual forma, un estudio realizado por Mendoza (2016, citado por INEE, 2017) encontró que 10.8% de los jóvenes encuestados reportaron tener problemas con algún docente a partir de una débil interrelación, lo cual les impactó en su aprovechamiento escolar (ibid.).

Un factor de gran relevancia para la permanencia escolar es la relación en el aula entre docentes y alumnos que incide en la permanencia escolar (Razo y Cabrero, 2016, citado por INEE, 2017, pág. 65); en este caso, los jóvenes coinciden en que



este factor mencionando que, al faltar motivación, las clases se vuelven “tediosas y monótonas, reforzando ese sentido de que la escuela no les gusta” (UNAM, 2016, p. 198, citado por INEE, 2017). Esto ocurre con mayor frecuencia cuando los jóvenes no logran “afiliarse” a la institución en que cursan el bachillerato después de la secundaria, falla la integración a un nuevo entorno que exige a los adolescentes mayor autonomía y responsabilidades (Estrada, 2014, pág. 450). De forma similar, “la EVOE-EMS 2017 reveló serios problemas para hacer partícipes a los jóvenes en el proceso de aprendizaje: muy pocos estudiantes señalaron que sus maestros les permiten proponer actividades de clase (18%), relacionar lo aprendido con distintas materias (23.0%) y trabajar por proyectos (31.0%)” (INEE, 2017, pág. 66).

La primera consecuencia de esta falta de interés es el aumento en la reprobación de materias (véase siguiente apartado para mayor detalle). Como encuentra Vidales (2009), “los estudiantes consideran que reprueban una o varias asignaturas de algún grado del bachillerato porque no entienden la exposición del profesor (48%); porque éste no domina los contenidos a enseñar (77%); porque el docente no sabe cómo enseñar (64%); y, finalmente, porque no les agrada ni la forma de trabajar ni la forma de ser del docente como persona (“les caía mal”). Esto significa que el docente no se está desempeñando adecuadamente ni como modelo de persona ni como un profesional de la enseñanza (...)” (Vidales, 2009, pág. 330).

En parte, como ha encontrado Estrada (2014), los “estilos de vida no están determinados únicamente por los estudios, sino que se explican por una condición más amplia de la juventud. Así, muchos parecen llevar una doble vida: aquella de la semana escolar, y la de la familia o la juventud los fines de semana; a veces como mundos radicalmente opuestos. Esto nos permite comprender que son a la vez estudiantes y jóvenes y que, quizá, en esta aparente dicotomía radica una mejor comprensión de los procesos educativos que pueden reflejarse en desafiliación a la escuela” (Estrada, 2014, pág. 437).

Es por ello que:



La escuela aparece ante los jóvenes como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que hay son insuficientes, y las que existen mantienen una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes (Miranda, 2012, p. 80, citado por INEE, 2017, pág. 70).

Los propios docentes reconocen que los programas académicos están demasiado cargados de contenidos y ellos carecen en buena medida de estrategias didácticas innovadoras y eficaces, por lo que en su quehacer cotidiano realizan actividades generalmente rutinarias y evalúan a sus alumnos de manera convencional (Alcántara y Zorrilla, 2010); situaciones que repercuten en limitado seguimiento de aquellos alumnos que presentan mayor riesgo de deserción.

Entre los que mayor propensión tienen para desertar se encuentran quienes ingresan a la educación media superior “con fuertes déficits académicos acumulados durante su trayectoria en la educación básica” (INEE, 2017, pág. 59). Estas situaciones son expuestas en el documento del INEE:

- La tasa de abandono escolar durante el primer año de la EMS para el ciclo escolar 2014-2015 fue de 25.0%, mientras que fue de 11.7% y 0.2% para el segundo y tercer año, respectivamente, siendo el motivo principal la reprobación de materias. Se señala que tener más de tres materias reprobadas es motivo de expulsión de la escuela (INEE, 2017, pág. 59).
- El rezago educativo, observado con una extra edad grave, de dos años o más respecto a la edad típica para cursar el nivel medio superior, se presenta principalmente en el primer año de la EMS y como señala el INEE: “Esto es relevante como indicativo de que al llegar a la EMS se hacen evidentes los déficits educativos acumulados en la educación básica y que propician, en parte, el abandono escolar.” (INEE, pág. 59-60). Cabe mencionar que el rezago se presenta con mayor presencia en planteles privados (24.9%) y en zonas rurales de alta marginación (14.9% en planteles de sostenimiento público) (ibid.).



- Finalmente, las dificultades serias en el logro educativo en pruebas estandarizadas y la elevada reprobación evidencian los déficits y el rezago educativo persistente en modalidades educativas como el telebachillerato en donde “más de la mitad de sus alumnos tienen dificultades serias de logro educativo y esta tendencia de bajo logro educativo es mayor también en bachilleratos estatales, en EMSAD y en alumnos cuyos padres tienen un nivel educativo menor, según los resultados de PLANEA (INEE, 2016c; INEE, 2017b)” (ibid.).

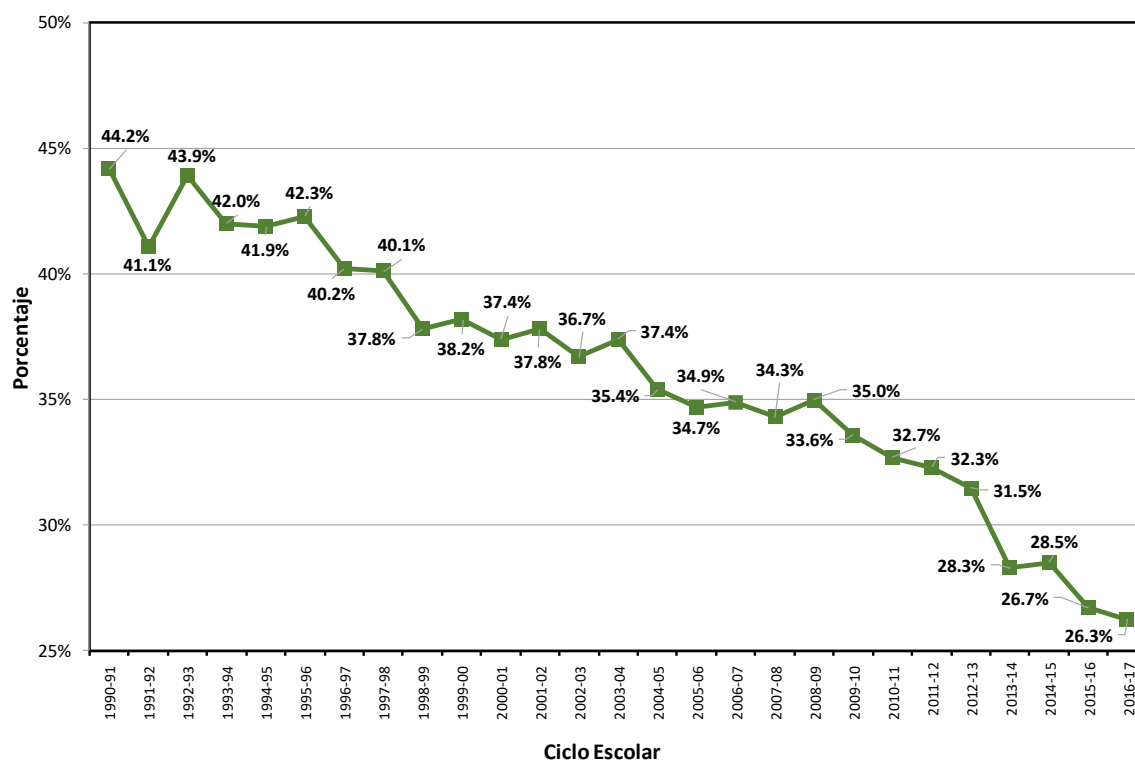
Tasa de reprobación

La proporción de alumnos que al finalizar el año lectivo no cumplen con los requisitos académicos para matricularse al año siguiente en el grado superior es medida a través de esta tasa. La reprobación puede presentarse por diversos motivos, algunos asociados a condiciones socioeconómicas, de salud y familiares, o bien, de índole educativa, como la sobrecarga de materias o la falta de asesoría especializada a su situación, que lleva a la reprobación de asignaturas. De acuerdo con el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP & COPEEMS, 2012), la reprobación es uno de los principales factores asociados a la deserción, la probabilidad de desertar de un joven se incrementa en 16 puntos porcentuales cuando reprueba varias materias y en 43 puntos si el joven reprueba más materias de las permitidas, esto en comparación con quien no reprobó.

La gráfica 4 presenta la evolución de este indicador, entre los ciclos 1990-91 al 2016-17, el cual en estos 26 años muestra una trayectoria decreciente, ha disminuido 17.9 puntos porcentuales, habiendo pasado del 44.2% al 26.3%.



Gráfica 4. Tasas de reprobación, ciclos escolares 1990-91 a 2016-17 (Porcentajes)



Fuentes: Elaboración de la Dirección de Enlace para la Evaluación Externa, para los Ciclos Escolares 1990-91 a 2011-12, con base en SEP (s.f. a). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas. [Página web]. Disponible en: <https://planeacion.sep.gov.mx/estadisticaeducativas.aspx>. Para los Ciclos Escolares 2012-13 a 2016-17, cálculos con base en INEE (s.f.). Banco de Indicadores Educativos, [Página Web]. ATO2b – Tasa de aprobación, recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02b-tasa-de-aprobacion>. Se utilizaron las tasas de aprobación, para estimar las tasas de reprobación, como la diferencia respecto al total.

La Tabla 4 muestra la reprobación total y por grado escolar en el ciclo escolar 2016-17, en el país la tasa de reprobación asciende a 1.2 millones de estudiantes, esto es una tasa del 26.3%. Las entidades con las menores tasas de reprobación son Chiapas (14.3%), Colima (17.4%) y Puebla (17.8%); y con las mayores tasas están: Querétaro (32.2%), Nuevo León (37.6%) y la CDMX (38.0%).

Claramente se observa que el primer año es cuando ocurre con mayor agudeza este problema educativo y, conforme transcurren los años va en franca disminución, de esta manera, pasa de 30.8% en el primer año a 18.3% en el tercer año que, en términos absolutos, el número de estudiantes no aprobados es de 553 mil en el primer año y pasa a 224 mil en el tercer año.



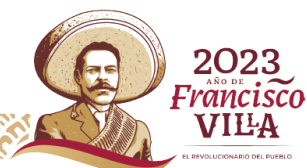


Tabla 4. Tasa de reprobación por entidad federativa por grado escolar (2016-17)

| Entidad federativa | Tasa de reprobación por grado (%) | | | |
|----------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-----------------|
| | Total | 1 | 2 | 3 ^{1/} |
| Aguascalientes | 26.6 | 31.4 | 27.4 | 19.1 |
| Baja California | 25.6 | 28.8 | 26.3 | 19.5 |
| Baja California Sur | 21.5 | 25.6 | 22.9 | 13.8 |
| Campeche | 29.9 | 38.4 | 30.4 | 17.6 |
| Coahuila | 21.4 | 24.4 | 22.2 | 14.2 |
| Colima | 17.4 | 20.5 | 19.4 | 9.3 |
| Chiapas | 14.3 | 16.1 | 14.5 | 11.6 |
| Chihuahua | 28.5 | 33.7 | 29.7 | 20.0 |
| Ciudad de México | 38.0 | 44.9 | 37.5 | 28.9 |
| Durango | 26.4 | 32.6 | 26.2 | 18.2 |
| Guanajuato | 28.4 | 30.0 | 29.8 | 24.1 |
| Guerrero | 24.9 | 27.5 | 27.3 | 18.1 |
| Hidalgo | 30.3 | 36.4 | 31.2 | 21.1 |
| Jalisco | 26.7 | 32.4 | 26.5 | 20.4 |
| México | 25.4 | 30.9 | 27.8 | 14.9 |
| Michoacán | 28.7 | 33.5 | 28.9 | 21.6 |
| Morelos | 24.2 | 28.5 | 25.3 | 16.0 |
| Nayarit | 26.0 | 30.2 | 25.2 | 19.9 |
| Nuevo León | 37.6 | 41.8 | 35.8 | 26.8 |
| Oaxaca | 28.2 | 33.7 | 29.0 | 20.1 |
| Puebla | 17.8 | 21.5 | 19.3 | 10.9 |
| Querétaro | 32.2 | 36.7 | 32.9 | 24.9 |
| Quintana Roo | 19.8 | 23.3 | 20.9 | 13.5 |
| San Luis Potosí | 29.9 | 33.6 | 29.8 | 24.2 |
| Sinaloa | 29.4 | 34.4 | 31.3 | 20.7 |
| Sonora | 23.5 | 27.6 | 26.2 | 13.9 |
| Tabasco | 20.3 | 25.5 | 21.1 | 12.1 |
| Tamaulipas | 20.6 | 22.4 | 22.2 | 15.6 |
| Tlaxcala | 24.0 | 31.5 | 24.1 | 13.5 |
| Veracruz | 22.1 | 26.4 | 23.5 | 14.1 |
| Yucatán | 30.0 | 36.9 | 32.4 | 17.3 |
| Zacatecas | 23.3 | 27.4 | 22.0 | 18.8 |
| Nacional | 26.3 | 30.8 | 27.3 | 18.3 |
| Alumnos no aprobados | 1,205,073 | 553,653 | 427,185 | 224,235 |
| Matrícula | 4,590,235 | 1,796,373 | 1,567,425 | 1,226,437 |

^{1/} Incluye cifras de 4° y 5° grados.

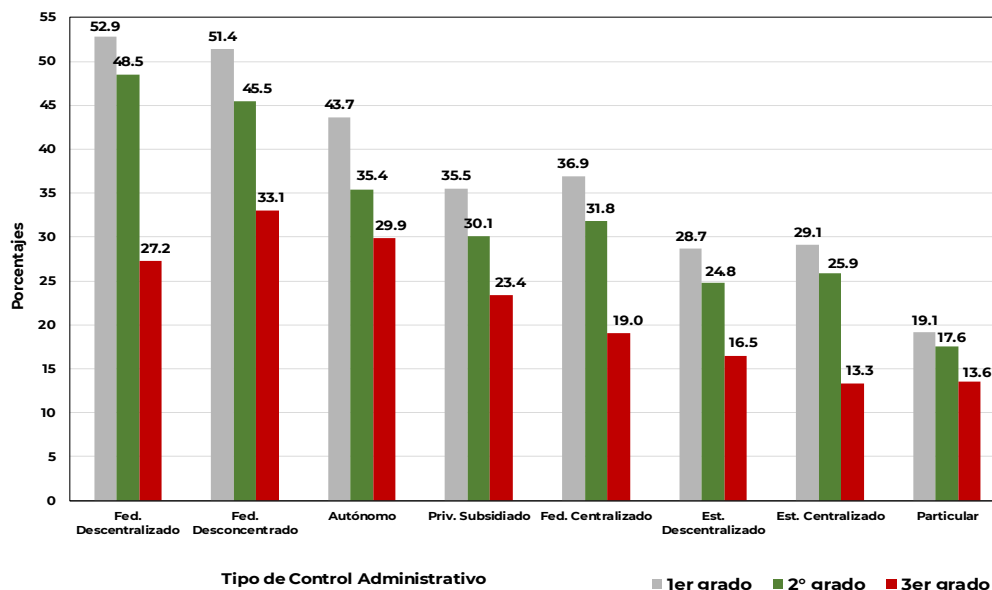
Fuente: INEE (s.f.). Banco de Indicadores Educativos, [Página Web]. AT02b – Tasa de aprobación, recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02b-tasa-de-aprobacion>. Se utilizaron las tasas de aprobación, para estimar las tasas de reprobación, como la diferencia respecto al total.





En el primer año de EMS es cuando se registran las mayores tasas de reprobación, pero es en los planteles con administración federal (descentralizada y desconcentrada) donde se tiene las tasas más altas de reprobación, poco más de la mitad de sus alumnos reprueban, el doble de las tasas nacionales. A diferencia de lo que sucede con las escuelas particulares y estatales, cuyas tasas son menores a las del país en su conjunto.

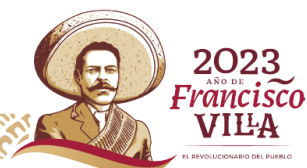
Gráfica 5. Tasa de reprobación por tipo control administrativo según grado escolar (ciclo escolar 2016-17)



^{1/} Incluye cifras de 4º y 5º grados.

Fuente: INEE (s.f.). Banco de Indicadores Educativos, [Página Web]. AT02b – Tasa de aprobación, recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02b-tasa-de-aprobacion>. Se utilizaron las tasas de aprobación, para estimar las tasas de reprobación, como la diferencia respecto al total.

Como se mencionó anteriormente, los fuertes déficits académicos acumulados durante su trayectoria en la educación básica son una de las explicaciones de las dificultades para permanecer en el nivel medio superior más allá del primer semestre o año. Ello también se vincula a la transición entre la secundaria y la EMS, que documentan Solís et al. (2013), en un estudio realizado en la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), y en el que observan que “luego de aproximadamente siete meses de concluir el tercer grado de secundaria el 30% de los jóvenes no continuaban estudiando. El alto porcentaje de abandono





confirma que, en un entorno con relativamente altos niveles educativos como es el Distrito Federal, la transición a la EMS es un momento crítico para entender la desafiliación escolar” (Solís et al., 2013, pág. 1115).

Los autores también encuentran “que los jóvenes del cuartil inferior del IOS¹⁰ tienen una probabilidad de continuidad de 0.55, frente a 0.85 en el cuartil superior. Estos efectos son independientes de factores demográficos como el elevado número de miembros en el hogar y la ausencia de uno o ambos padres, que también incrementan las probabilidades de desafiliación” (ibid., pág. 1124).

Una parte de la explicación de la desmotivación de las y los estudiantes es revelada por Solís et al. (2013), debido a que no obtuvieron un lugar en la institución de su elección al realizar el examen general para ingresar a las escuelas públicas de bachillerato de la ZMCM:

Casi dos terceras partes (18.7% del total) de los jóvenes desafiados sí presentaron el examen. La mayoría (15.5% del total, 82.8% de quienes presentaron el examen y no continuaron estudiando) no obtuvo un lugar en la institución aspirada. Visto desde el ángulo opuesto, las mayores tasas de continuidad se dan entre quienes presentan el examen y obtienen un lugar en la opción a la que aspiraban, ya sea que ésta fuese de alta (93.5%) o baja demanda (82%). Estos resultados sugieren que la selección de opciones de bachillerato y el resultado del examen son fundamentales en la continuidad escolar de quienes presentan el examen (ibid., p.1116).

La llamada desmotivación o desinterés de las y los estudiantes, que provoca en importante medida tanto la reprobación de materias, como su desafiliación escolar que finaliza con la deserción escolar, es un síntoma de la falta de correspondencia de la educación media superior con las necesidades de las y los jóvenes, además de las necesidades sociales y de los aprendizajes que el bachillerato debe ofrecer a los jóvenes tanto para continuar, si así lo deciden, sus estudios profesionales, como para su vida y su incorporación al mercado laboral, y que es un tema al que debe darse mayor importancia para abatir su ocurrencia.

¹⁰Índice de Orígenes Sociales (IOS).





Ambiente escolar desfavorable

El ambiente escolar es un elemento importante para que tanto alumnas como alumnos puedan tener un desarrollo escolar adecuado. Pacheco (2013) menciona que puede haber dos tipos de climas escolares al interior de las aulas, uno favorable en el que existirían oportunidades equitativas para todas y todos los estudiantes, que contempla una convivencia armónica, y otro desfavorable, el cual está representado por un clima cerrado, definido como un ambiente donde prevalecen las relaciones de poder y de dominación las cuales “producen comportamientos individuales y sociales hostiles que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje” (Pacheco, 2013, p. 53).

De forma complementaria a lo anterior, Herrera y Rico (2014) señalan que los ambientes escolares nutritivos o favorables ofrecen a las y los estudiantes una sensación motivante para integrarse en las actividades escolares además de generar disposición y entusiasmo por aprender y, por el contrario, los ambientes escolares negativos merman el desarrollo de las y los estudiantes ya que producen en éstos falta de interés y motivación para desarrollar habilidades académicas y sociales conduciendo a que manifiesten apatía por asistir a la escuela y una sensación de no pertenencia a ésta.

Así pues, un elemento importante que incide en que las y los jóvenes abandonen sus estudios es el ambiente escolar en el cual se desarrollan. Dentro de los países que son parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) México se coloca como el país con el mayor número de casos de violencia escolar, asociados sobre todo al *bullying*¹¹ (Patiño et al, 2020). Quienes experimentan *bullying* pueden presentar consecuencias negativas entre las que se encuentra un rechazo hacia la escuela, bajo desempeño escolar, baja autoestima, entre otros (Valdés et al, 2012).

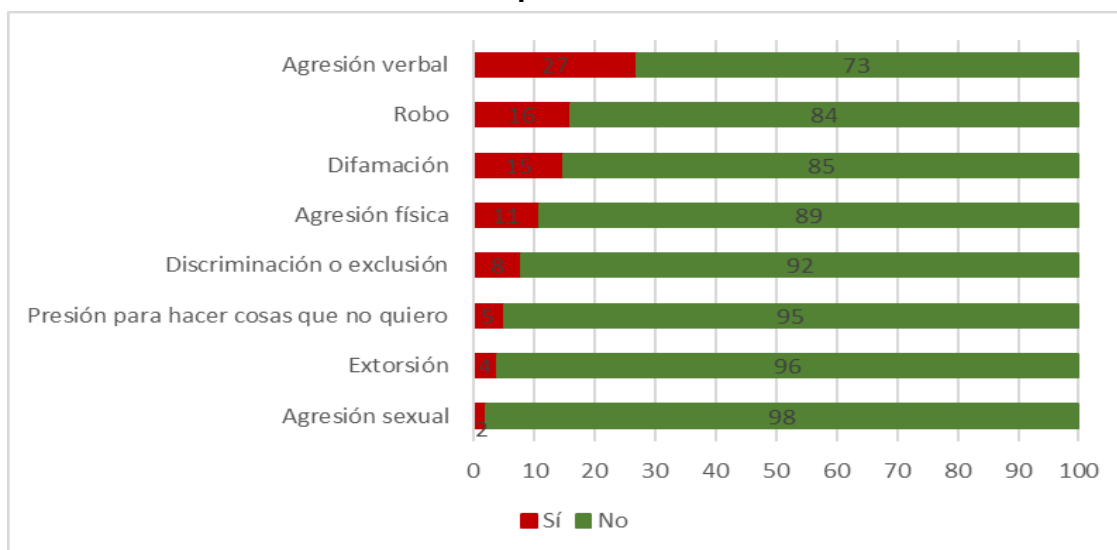
¹¹ El *bullying* es una forma de violencia sistemática hacia algún niño, niña, adolescente o adulto o grupo en un contexto escolar, la cual se caracteriza por la exposición de manera periódica tanto en espacio y tiempo ha acciones lideradas por otro individuo o grupo inmerso en el mismo contexto, bajo una relación asimétrica de poder que se caracteriza por minar los derechos fundamentales e integridad del individuo, llegando a causar un deterioro significativo en todas las áreas funcionales de personalidad. (Salas, 2015).





De acuerdo con Székely, (citado por el INEE, 2017) del total de jóvenes que abandonaron la escuela por factores escolares-educativos, en 15.9% de los casos fue por una situación de exclusión, violencia e intolerancia dentro de la escuela. Asimismo, resultados de la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior 2013 (ENEIVEMS) y analizados por el INEE (Ibid.) refieren distintas percepciones de inseguridad por parte de las y los jóvenes, como se presenta en la gráfica 6.

Gráfica 6. Porcentaje de estudiantes que reportaron haber experimentado alguna de las siguientes situaciones con compañeros, profesores o personal directivo del plantel.



Fuente: INEE, 2017. Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior.

Si bien la mayoría de los estudiantes considera que sus escuelas son espacios seguros, resalta que una proporción importante de estos han experimentado agresión verbal (27%), robo (16%), difamación (15%) y agresión física (11%) ya sea por compañeros, profesores o personal directivo.

Adicional a lo anterior, datos también presentados en la ENEIVEMS (INEE, Ibid.) muestran que 68.6% de los estudiantes reportó haber experimentado algún tipo de agresión o violencia psicológica, verbal o física por parte de sus compañeros. “Este indicador es relevante ya que los jóvenes que presentan episodios de



violencia recurrente reportaron mayor ausentismo de aquellos que no están involucrados en situaciones de agresión, lo que a la larga podría llevar a abandonar la escuela” (ibid., 72).

Del mismo modo, la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior (EVOE-EMS) realizada en 2017, señala que el 27% de las y los estudiantes manifestaron que al interior de las escuelas han sufrido agresión verbal por parte de pares, personal docente y directivo mientras que el 13% reportó no sentirse seguro dentro de la escuela y 35% ha experimentado acoso escolar. (INEE, Ibid.).

Con base en las causas tanto individuales como de contexto analizadas en este apartado, se enfatiza que un ambiente escolar favorable en donde las y los adolescentes puedan desarrollar relaciones de respeto, en el que se cuente con estrategias para prevenir conductas de riesgo, propiciarán un espacio adecuado para su aprendizaje y, en la medida en la que sientan pertenencia a la escuela, tendrán mejores oportunidades para desarrollar habilidades académicas y sociales que podrían contrarrestar la reprobación y el abandono escolar.

2.1.2.4. Subsistema Educativo segmentado y desigual con insuficiencias en planteles

De acuerdo con Villa (2012), el núcleo de la desigualdad educativa tiene su origen en “las diferentes calidades que ofrece la educación media superior, la cual está segmentada, y por tanto orienta a los jóvenes a salidas socialmente diferenciadas y también a un futuro laboral definido de antemano por el tipo de institución en el que realiza sus estudios” (Villa, 2012, p.171); para identificar estas diferencias y la segmentación del subsistema, en los siguientes subapartados se describen las principales características del Subsistema de Educación Media Superior, las diferencias que se dan entre planteles y matrícula por grado de marginación y tamaño de la localidad, las brechas en cobertura educativa, la atención a la demanda potencial, así como se presentan las condiciones de desigualdad e insuficiencias en los planteles y espacios escolares.



Subsistema de Educación Media Superior segmentado

En este apartado se muestran las dimensiones de la Educación Media Superior en términos de la cantidad de alumnos inscritos, docentes y planteles educativos, así como las modalidades educativas y el tipo de sostenimiento de las escuelas.

La Tabla 5 muestra la matrícula al inicio del ciclo escolar 2022-23, la cual es de más de 5 millones de alumnos. Por modalidad educativa, el bachillerato general tiene en su matrícula a 2 de cada 3 estudiantes (64.7%) en este nivel educativo; a poco más de la mitad de los maestros (53.2%); y a cuatro de cada cinco escuelas. Por su parte, el bachillerato tecnológico atiende al 28.4% de la matrícula, el profesional técnico bachiller al 6.0% y con la menor proporción la educación profesional técnica (1.0%).

Tabla 5. Alumnos, docentes y escuelas en la Educación Media Superior (ciclo escolar 2022-23)

| Modalidades Educativas | Alumnos | | Docentes | | Escuelas | |
|-------------------------------|------------------|--------------|----------------|--------------|---------------|--------------|
| | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. |
| Profesional Técnico | 52,193 | 1.0 | 7,382 | 1.8 | 514 | 2.4 |
| Bachillerato general | 3,478,483 | 64.7 | 223,789 | 53.2 | 16,918 | 79.6 |
| Bachillerato tecnológico | 1,528,130 | 28.4 | 144,054 | 34.3 | 3,291 | 15.5 |
| Profesional técnico bachiller | 321,053 | 6.0 | 45,238 | 10.8 | 543 | 2.6 |
| Total | 5,379,859 | 100.0 | 420,463 | 100.0 | 21,266 | 100.0 |

Nota: Incluye las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Fuente: Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas, SEP. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

La Tabla 6 muestra las modalidades educativas por tipo de sostenimiento, en la que se observa que los gobiernos estatales asumen casi la mitad de la atención en este nivel educativo, que corresponde al 47.4%, esto es 2.55 millones de alumnos; el gobierno federal tiene bajo su administración a uno de cada cuatro alumnos del sistema (25.0%); las instituciones autónomas tienen inscritos al 12.7% de los alumnos; y las escuelas privadas al 14.9% de esta población estudiantil que representan a 802 mil de estudiantes.



También, se puede identificar que, en el cruce de información entre modalidad educativa y tipo de sostenimiento, el 67.2% (904,410) de los alumnos del sistema federal pertenecen al bachillerato tecnológico; el 69.8% (1.78 millones) de los alumnos con sostenimiento público estatal estudian en los bachilleratos generales; destaca el 93.0% (632,864) de los alumnos con sostenimiento autónomo que estudian en el bachillerato general; y las instituciones privadas tienen a sus alumnos en la mayor proporción (84.4%) en el bachillerato general, esto es a 677,389 estudiantes.

Tabla 6. Alumnos de Educación Media Superior inscritos por tipo de sostenimiento (ciclo escolar 2022-23)

| Modalidades Educativas | Tipo de sostenimiento | | | | | | | | Total | |
|-------------------------------|-----------------------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|---------|-------------|-----------|--------------|
| | Público | | | | | | Privado | | | |
| | Federal | | Estatal | | Autónomo | | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. |
| | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. | | | | |
| Educación profesional técnica | 1,854 | 0.1 | 7,306 | 0.3 | 14,019 | 2.1 | 29,014 | 3.6 | 52,193 | 1.0 |
| Bachillerato general | 388,093 | 28.8 | 1,780,137 | 69.8 | 632,864 | 93.0 | 677,389 | 84.4 | 3,478,483 | 64.7 |
| Bachillerato tecnológico | 904,410 | 67.2 | 493,882 | 19.4 | 33,971 | 5.0 | 95,867 | 11.9 | 1,528,130 | 28.4 |
| Profesional técnico bachiller | 51,327 | 3.8 | 269,726 | 10.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 321,053 | 6.0 |
| Total | 1,345,684 | 100.0 | 2,551,051 | 100.0 | 680,854 | 100.0 | 802,270 | 100.0 | 5,379,859 | 100.0 |
| | | 25.0 | | 47.4 | | 12.7 | | 14.9 | | 100.0 |

Nota: Incluye las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Fuente: Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas, SEP. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

Con relación a la distribución de los alumnos, maestros y planteles educativos en las entidades del país, se observa que existe una alta concentración de éstos en el centro, tanto en el Estado de México como en la Ciudad de México, ambas representan el 25.1% del total de la matrícula (1.3 millones), casi 100 mil maestros y 2,927 planteles educativos. Aunado a los anteriores, se encuentran Chiapas, Guanajuato, Jalisco, Puebla y Veracruz, entre estas siete entidades se atiende a la mitad de los alumnos del país en este nivel educativo (51.0%), éstas cuentan con el 47.4% de las escuelas y el 48.8% de los maestros (Tabla 7). Respecto a la distribución porcentual de la matrícula por sexo, las mujeres tienen ligeramente



una mayor proporción que los hombres, 52.5% y 47.5% respectivamente (dato no mostrado en la tabla).

Tabla 7. Alumnos, docentes y escuelas en la Educación Media Superior por entidad federativa (ciclo escolar 2022-23)

| Entidad | Alumnos | | Mujeres | | Hombres | | Docentes | | Escuelas | |
|-----------------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|----------------|--------------|---------------|--------------|
| | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. |
| Aguascalientes | 58,559 | 1.1 | 30,502 | 1.1 | 28,057 | 1.1 | 5,904 | 1.4 | 310 | 1.5 |
| Baja California | 154,627 | 2.9 | 79,791 | 2.8 | 74,836 | 2.9 | 13,689 | 3.3 | 417 | 2.0 |
| Baja California Sur | 34,535 | 0.6 | 17,717 | 0.6 | 16,818 | 0.7 | 3,067 | 0.7 | 164 | 0.8 |
| Campeche | 38,657 | 0.7 | 19,190 | 0.7 | 19,467 | 0.8 | 3,183 | 0.8 | 154 | 0.7 |
| Chiapas | 211,986 | 3.9 | 106,094 | 3.8 | 105,892 | 4.1 | 15,066 | 3.6 | 1,067 | 5.0 |
| Chihuahua | 157,842 | 2.9 | 83,326 | 3.0 | 74,516 | 2.9 | 10,896 | 2.6 | 617 | 2.9 |
| Ciudad de México | 643,349 | 12.0 | 351,513 | 12.5 | 291,836 | 11.3 | 41,496 | 9.9 | 647 | 3.0 |
| Coahuila | 132,873 | 2.5 | 69,299 | 2.5 | 63,574 | 2.5 | 10,497 | 2.5 | 692 | 3.3 |
| Colima | 31,754 | 0.6 | 16,662 | 0.6 | 15,092 | 0.6 | 3,268 | 0.8 | 194 | 0.9 |
| Durango | 80,365 | 1.5 | 42,206 | 1.5 | 38,159 | 1.5 | 7,138 | 1.7 | 360 | 1.7 |
| Guanajuato | 248,008 | 4.6 | 130,588 | 4.7 | 117,420 | 4.6 | 18,381 | 4.4 | 1,242 | 5.8 |
| Guerrero | 143,246 | 2.7 | 74,408 | 2.7 | 68,838 | 2.7 | 10,800 | 2.6 | 875 | 4.1 |
| Hidalgo | 140,446 | 2.6 | 73,162 | 2.6 | 67,284 | 2.6 | 11,301 | 2.7 | 561 | 2.6 |
| Jalisco | 337,251 | 6.3 | 175,889 | 6.3 | 161,362 | 6.3 | 27,667 | 6.6 | 1,160 | 5.5 |
| México | 678,479 | 12.6 | 351,527 | 12.5 | 326,952 | 12.7 | 60,595 | 14.4 | 2,243 | 10.5 |
| Michoacán | 167,753 | 3.1 | 90,449 | 3.2 | 77,304 | 3.0 | 14,483 | 3.4 | 816 | 3.8 |
| Morelos | 79,963 | 1.5 | 41,984 | 1.5 | 37,979 | 1.5 | 8,053 | 1.9 | 361 | 1.7 |
| Nayarit | 52,834 | 1.0 | 27,743 | 1.0 | 25,091 | 1.0 | 4,771 | 1.1 | 313 | 1.5 |
| Nuevo León | 233,661 | 4.3 | 116,296 | 4.2 | 117,365 | 4.6 | 14,235 | 3.4 | 596 | 2.8 |
| Oaxaca | 147,146 | 2.7 | 76,935 | 2.7 | 70,211 | 2.7 | 11,612 | 2.8 | 815 | 3.8 |
| Puebla | 284,751 | 5.3 | 148,779 | 5.3 | 135,972 | 5.3 | 16,809 | 4.0 | 1,805 | 8.5 |
| Querétaro | 91,062 | 1.7 | 48,195 | 1.7 | 42,867 | 1.7 | 7,162 | 1.7 | 330 | 1.6 |
| Quintana Roo | 73,108 | 1.4 | 37,135 | 1.3 | 35,973 | 1.4 | 6,413 | 1.5 | 306 | 1.4 |
| San Luis Potosí | 106,623 | 2.0 | 54,450 | 1.9 | 52,173 | 2.0 | 8,166 | 1.9 | 519 | 2.4 |
| Sinaloa | 148,102 | 2.8 | 76,629 | 2.7 | 71,473 | 2.8 | 11,913 | 2.8 | 581 | 2.7 |
| Sonora | 121,121 | 2.3 | 61,856 | 2.2 | 59,265 | 2.3 | 10,014 | 2.4 | 390 | 1.8 |
| Tabasco | 116,769 | 2.2 | 57,560 | 2.1 | 59,209 | 2.3 | 7,953 | 1.9 | 375 | 1.8 |
| Tamaulipas | 139,948 | 2.6 | 71,805 | 2.6 | 68,143 | 2.6 | 13,208 | 3.1 | 527 | 2.5 |
| Tlaxcala | 59,579 | 1.1 | 29,980 | 1.1 | 29,599 | 1.1 | 5,192 | 1.2 | 219 | 1.0 |
| Veracruz | 305,385 | 5.7 | 156,774 | 5.6 | 148,611 | 5.8 | 25,772 | 6.1 | 1,850 | 8.7 |
| Yucatán | 95,075 | 1.8 | 48,229 | 1.7 | 46,846 | 1.8 | 7,032 | 1.7 | 453 | 2.1 |
| Zacatecas | 65,002 | 1.2 | 35,033 | 1.3 | 29,969 | 1.2 | 4,727 | 1.1 | 307 | 1.4 |
| Total Nacional | 5,379,859 | 100.0 | 2,801,706 | 100.0 | 2,578,153 | 100.0 | 420,463 | 100.0 | 21,266 | 100.0 |

Nota: Incluye las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Fuente: Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas, SEP. Disponible en:

<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>





Los servicios de educación pública son regulados por la SEP y éstos son otorgados por la federación, gobiernos estatales y municipales, instituciones autónomas y particulares. La Tabla 8 muestra la distribución de la matrícula de acuerdo con el tipo de sostenimiento, control administrativo, institución responsable y tipo de plantel educativo.

Tomando en cuenta su peso relativo en la matrícula, en las escuelas con sostenimiento estatal, la mayor proporción de estudiantes son atendidos en el Colegio de Bachilleres (12.6%) y Bachillerato Estatal (12.0%), con control administrativo descentralizado y centralizado, respectivamente. Respecto a los docentes, el 45.8% de ellos laboran en: planteles particulares (22.2%), los Bachilleratos Estatales (12.0%) y los administrados por la Subsecretaría de EMS con (11.6%). Con relación a la cantidad de planteles educativos, destaca la alta proporción de los planteles privados (33.6%), los Telebachilleratos Comunitarios (16.1%) y los Bachilleratos Estatales con el 10.7%.

En la misma tabla se puede observar a los planteles con sostenimiento federal, entre los que destacan los coordinados por la SEMS con el 20.1% de la matrícula total, el 18.7% de los maestros y el 6.4% de las escuelas del país.

En lo que respecta a la educación privada, en sus planteles estudian el 13.8% de la matrícula nacional; tienen al 22.2% del total de maestros y el 33.6% de las escuelas. Mientras que las preparatorias subsidiadas o por cooperación (PREFECO y PREECO) únicamente incorporan el 1.1% de la matrícula en el país.

Por su parte, las opciones educativas en las universidades autónomas representan el 12.7% de la matrícula nacional en este nivel educativo; con el 10.9% de los docentes y el 3.8% de los planteles educativos.

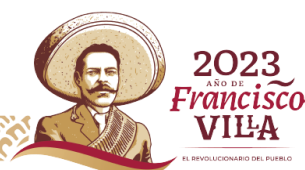


Tabla 8. Alumnos, docentes y planteles en Educación Media Superior por sostenimiento, control administrativo, institución y tipo de plantel (ciclo escolar 2022-23)

| Sostenimiento | Control Administrativo | Tipo de Plantel | Matrícula | | Docentes | | Planteles | |
|---------------|--|--------------------------------------|------------------|--------------|----------------|--------------|---------------|--------------|
| | | | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. | Abs. | Rel. |
| FEDERAL | Centralizados Estado | IEMS | 29,127 | 0.5 | 1,703 | 0.4 | 28 | 0.1 |
| | | SECTEI | 6,437 | 0.1 | 223 | 0.1 | 5 | 0.0 |
| | Centralizados otras Secretarías u Organismos Federales | SEDENA, SEMAR, SAGARPA, PGR e ISSSTE | 888 | 0.0 | 167 | 0.0 | 8 | 0.0 |
| | | Centralizados SEMS | DGB | 76,945 | 1.4 | 2,367 | 0.6 | 348 |
| | DGETAyCM | | 206,561 | 3.8 | 23,728 | 5.6 | 506 | 2.5 |
| | DGETIS | | 618,484 | 11.5 | 48,908 | 11.6 | 458 | 2.2 |
| | DGTEyPD | | 795 | 0.0 | 109 | 0.0 | 7 | 0.0 |
| | ENPC | | 44 | 0.0 | 12 | 0.0 | 1 | 0.0 |
| | PREPA EN LINEA SEP | | 178,767 | 3.3 | 3,500 | 0.8 | 1 | 0.0 |
| | Descentralizados Estado | EMSAD | 118 | 0.0 | 14 | 0.0 | 1 | 0.0 |
| | | PREPA ABIERTA ESTATAL | 2,563 | 0.0 | 12 | 0.0 | 2 | 0.0 |
| | Descentralizados SEP | CETI | 4,753 | 0.1 | 750 | 0.2 | 3 | 0.0 |
| | | COLBACH | 91,720 | 1.7 | 3,878 | 0.9 | 21 | 0.1 |
| | | CONALEP | 51,327 | 1.0 | 7,222 | 1.7 | 33 | 0.2 |
| | Desconcentrados SEP | INBA | 3,341 | 0.1 | 718 | 0.2 | 19 | 0.1 |
| IPN | | 73,814 | 1.4 | 4,060 | 1.0 | 21 | 0.1 | |
| ESTATAL | Centralizados Estado | BACHILLERATO ESTATAL | 642,956 | 12.0 | 50,490 | 12.0 | 2,203 | 10.7 |
| | | CBDC | 5,004 | 0.1 | 362 | 0.1 | 48 | 0.2 |
| | | EMSAD | 3,175 | 0.1 | 114 | 0.0 | 12 | 0.1 |
| | | IEBAS | 2,178 | 0.0 | 506 | 0.1 | 32 | 0.2 |
| | | OTROS PROGRAMAS | 139 | 0.0 | 21 | 0.0 | 4 | 0.0 |
| | Descentralizados Estado | TELEBACHILLERATO | 169,379 | 3.1 | 8,528 | 2.0 | 2,009 | 9.8 |
| | | BIC | 1,398 | 0.0 | 103 | 0.0 | 14 | 0.1 |
| | | CECYTE | 385,645 | 7.2 | 32,858 | 7.8 | 693 | 3.4 |
| | | COBACH | 677,149 | 12.6 | 31,184 | 7.4 | 1,227 | 6.0 |
| | | CONALEP | 269,726 | 5.0 | 38,016 | 9.0 | 280 | 1.4 |
| | | EMSAD | 137,545 | 2.6 | 6,646 | 1.6 | 1,221 | 5.9 |
| | | OTROS PROGRAMAS | 589 | 0.0 | 58 | 0.0 | 2 | 0.0 |
| | | PREPA ABIERTA ESTATAL | 109,401 | 2.0 | 856 | 0.2 | 24 | 0.1 |
| | | TELEBACHILLERATO COMUNITARIO | 146,767 | 2.7 | 9,776 | 2.3 | 3,311 | 16.1 |
| AUTONOMO | Autónomo | UNAM | 104,951 | 2.0 | 9,835 | 2.3 | 15 | 0.1 |
| | | UNIVERSIDADES AUTONOMAS ESTATALES | 575,903 | 10.7 | 36,095 | 8.6 | 764 | 3.7 |
| PRIVADO | Particular | PARTICULAR | 742,939 | 13.8 | 93,225 | 22.2 | 6,905 | 33.6 |
| SUBSIDIO | Subsidiados de la SEP | PREFECO | 30,649 | 0.6 | 1,918 | 0.5 | 98 | 0.5 |
| | Subsidiados de las Entidades Federativas | PREECO | 28,682 | 0.5 | 2,503 | 0.6 | 235 | 1.1 |
| Total | | | 5,379,859 | 100.0 | 420,465 | 100.0 | 20,559 | 100.0 |

Fuente: Elaboración de la Dirección de Enlace para la Evaluación Externa con datos de la Secretaría de Educación Pública, ciclo 2022-2023 (Formato 911).

La SEP transfirió algunos de los servicios educativos a las autoridades locales, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los bachilleratos del sistema del Colegio de Bachilleres y Telebachilleratos Comunitarios, entre otros. Para su operación se creó una figura jurídica denominada Organismos Descentralizados de los Gobiernos Estatales (ODES), que operan con financiamiento federal y estatal. Con esta misma figura, se





transfirieron también los servicios de formación para el trabajo y los de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD).

Dado lo anterior, y de lo que puede apreciarse en la tabla anterior, es que existe una gran cantidad de subsistemas educativos, con intervenciones presupuestales de diversa índole, incluidos los financiamientos mixtos (públicos y privados, por ejemplo). Desde el punto de vista del Panorama Educativo de México (INEE, 2011), en el país existe una fragmentación de este nivel educativo, sin una instancia rectora, aunque las categorías y opciones educativas en las entidades son muy semejantes a las ofrecidas por el gobierno federal, sus marcos normativos, curriculares, administrativos y presupuestales son muy diversos y, en general, no son compatibles con las opciones federales. En particular, la pluralidad de programas de estudio vigentes y la falta de coordinación entre las distintas opciones constituyen obstáculos para que los alumnos puedan transitar de una opción educativa a otra, así como para detectar los cambios entre éstas. En suma, las opciones educativas de la EMS constituyen una estructura desarticulada y discordante.

Las áreas que dan orden a las opciones centralizadas del gobierno federal no se reproducen en el resto del país. Las opciones educativas en los estados parecen semejantes a las que coordina el gobierno federal, pero carecen de vínculos y comunicación con éstas y entre ellas mismas. A partir de 2008, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) inició la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), con la cual se pretendió dar orden, coherencia y un marco curricular común a los estudios que se imparten en este tipo educativo (INEE, 2011).

Situación de planteles y matrícula por grado de marginación y tamaño de localidad

Los planteles educativos de EMS se ubican principalmente en las zonas urbanas (48.6%) y se sitúan en localidades con bajos grados de marginación (94.6%). Estos planteles asentados en las ciudades albergan a 73.1% de los estudiantes; por su



parte, los alumnos que acuden a escuelas ubicadas en localidades con baja marginación representan 98.1% (Tabla 9).

Por otra parte, los planteles rurales y marginados (con alto y muy alto grado), representan 4.5% de los planteles del sistema educativo; sin embargo, su matrícula es muy poca, representa únicamente el 1.1%.

Como se ha señalado en el apartado anterior, muestra que la oferta educativa de este nivel se concentra en zonas urbanas y que un importante número de estudiantes de las comunidades rurales deben desplazarse a éstas para continuar sus estudios, siendo una gran mayoría de ellos de estratos socioeconómicos de bajos recursos.

**Tabla 9. Planteles y matrícula por grado de marginación y tamaño de localidad
Ciclo escolar 2022-2023**

| | Planteles | | Matrícula | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | <i>Abs.</i> | <i>Rel.</i> | <i>Abs.</i> | <i>Rel.</i> |
| Grado de marginación ^{1/} | | | | |
| Sin clasificación | 81 | 0.9% | 38,292 | 0.7% |
| Alto y Muy Alto grado de Marginación | 929 | 4.5% | 61,507 | 1.1% |
| Muy Bajo, Bajo y Medio Grado de Marginación | 19,449 | 94.6% | 5,280,060 | 98.1% |
| Total | 20,559 | 100.0% | 5,379,859 | 100.0% |
| Tamaño de localidad ^{2/} | | | | |
| Rural | 7,387 | 35.9% | 644,037 | 12.0% |
| Semiurbana | 3,183 | 15.5% | 801,681 | 14.9% |
| Urbana | 9,989 | 48.6% | 3,934,141 | 73.1% |
| Total | 20,559 | 100.0% | 5,379,859 | 100.0% |

Fuentes: Formato 911, inicio del ciclo escolar 2022-2023; Grados de Marginación 2020, del Consejo Nacional de Población y tamaño de localidad del Censo de Población y Vivienda 2020.

^{1/} Consejo Nacional de Población (2020). Índice de Marginación por Localidad 2020.

^{2/} Localidades rurales, son las menores a 2500 hab., las semiurbanas, entre 2500 y 1499 hab., y las urbanas son las mayores a 15000 o más habitantes.

Enseguida se analiza la misma información, tamaño de localidad y marginación, pero ahora desagregada por el tipo de plantel.





a) *Los planteles*

Sobre el total de planteles escolares, el 70.2% (14,428) de la oferta se concentra en cuatro modalidades educativas: bachilleratos particulares¹² (6,905), telebachilleratos comunitarios (3,311), bachilleratos estatales (2,203) y telebachilleratos (2,009) (Véase anexo 5).

La Gráfica 7 muestra a los 10 tipos de escuelas con las más altas proporciones de planteles, que se ubican en localidades con los altos y muy altos grados de marginación.

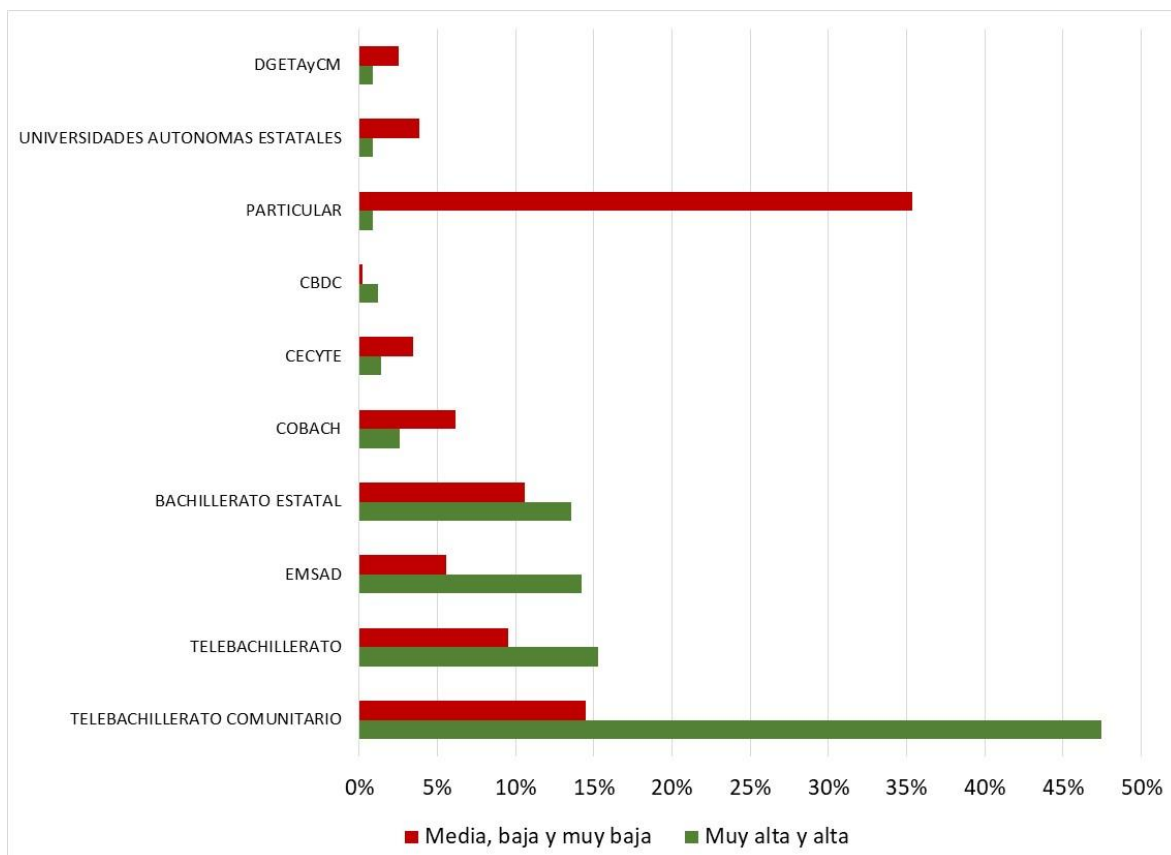
Del total de planteles educativos ubicados en las zonas marginadas, los telebachilleratos, los bachilleratos estatales, la educación a distancia y los Bachilleratos Estatales, son las principales opciones disponibles para estudiar (Gráfica 7). En conjunto, representan el 98.3% del total de la oferta educativa del país en localidades de alta y muy alta marginación.

Por el contrario, los planteles privados se ubican principalmente en localidades con bajo grado de marginación.

¹² Sobre los planteles privados, el INEE (2018), señala que: “Son instituciones operadas por particulares, con sostenimiento privado, que ofertan en su mayoría bachillerato general, pero también existe la oferta de bachillerato tecnológico y profesional técnico. En modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. La educación privada, desde las primeras décadas del siglo pasado, ha sido administrada en su mayoría por instituciones de inspiración católica cuya atención se centra en atender a las clases media y alta, primordialmente. No obstante, existen otras instituciones que atienden a minorías religiosas o étnicas como el Colegio Alemán, el Liceo Franco-mexicano, las escuelas israelitas o mormonas y, más recientemente, ha surgido una gran diversidad de instituciones pequeñas que ofertan EMS. Todas deben contar con el Registro de Validez Oficial que autorice sus planes y programas de estudio, ya sean oficiales o propios, que puede ser otorgado por la SEP federal, las Autoridades Educativas Locales o las Universidades Autónomas (Latapí, 1998 citado por INEE, 2018, págs. 188-189).

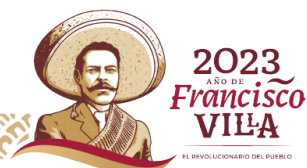


Gráfica 7. Principales tipos de plantel y grado de marginación de la localidad en que se ubican (porcentajes). Ciclo 2022-23



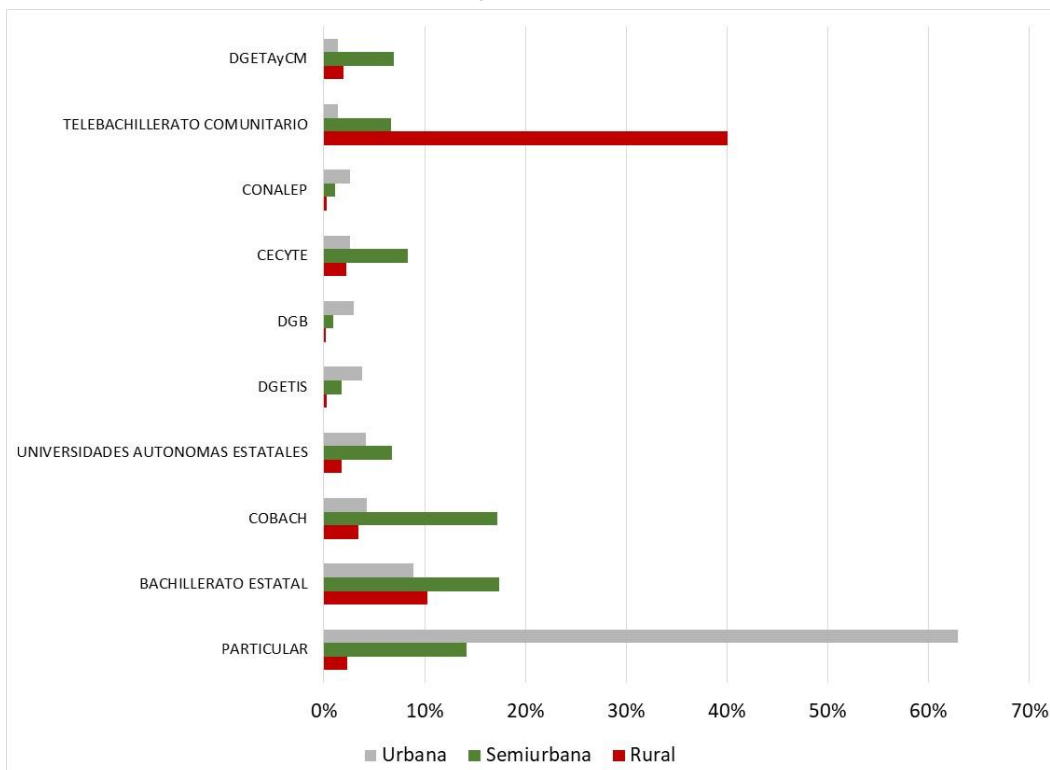
Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con datos de la Secretaría de Educación Pública, ciclo 2022-2023 (Formato 911) y el Consejo Nacional de Población (índice de marginación 2020).

Por tamaño de localidad, los planteles que se localizan principalmente en las zonas urbanas son los de sostenimiento privado; en el contexto rural los telebachilleratos comunitarios. A diferencia de las localidades semiurbanas, cuya oferta se distribuye en varios tipos: Bachillerato estatal, Colegio de Bachilleres, particulares y CECYTE´s (Gráfica 8).





Gráfica 8. Principales tipos de plantel y tamaño de la localidad en que se ubican (porcentajes). Ciclo 2022-23



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con datos de la Secretaría de Educación Pública, ciclo 2022-2023 (Formato 911) y Censo de Población y Vivienda 2020.

b) La matrícula

Las modalidades con la mayor cantidad de matrícula atendida (49.8%) son: los Bachilleratos particulares (742,939); Colegio de Bachilleres (677,149); Bachilleratos estatales (642,956); y los DGETIS (618,484) (anexo 5).

En las localidades con alta y muy alta marginación, la matrícula en su mayoría se concentra en los Telebachilleratos, la educación a distancia y los bachilleratos estatales (Gráfica 9), es de destacar que solo 1.0% de los bachilleratos particulares se ubican en estas zonas¹³. Por el contrario, en las zonas con media, baja y muy baja marginación, se observa que los

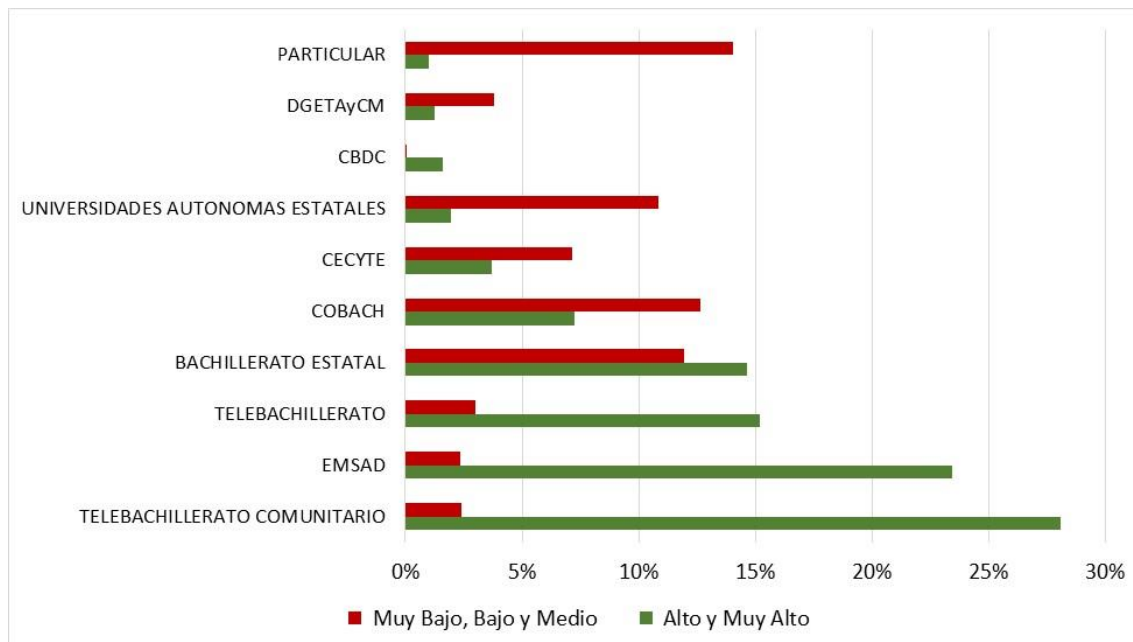
¹³ Por lo general son instituciones de Asistencia Privada, que tienen a su mayoría sus estudiantes becados.





planteles privados concentran el mayor porcentaje (14.0%), seguido del Colegio de Bachilleres (12.6%) y los bachilleres estatales (12.0%) (Gráfica 9).

Gráfica 9. Matrícula por tipos de plantel y grado de marginación de la localidad en que se ubican. Ciclo 2022-23



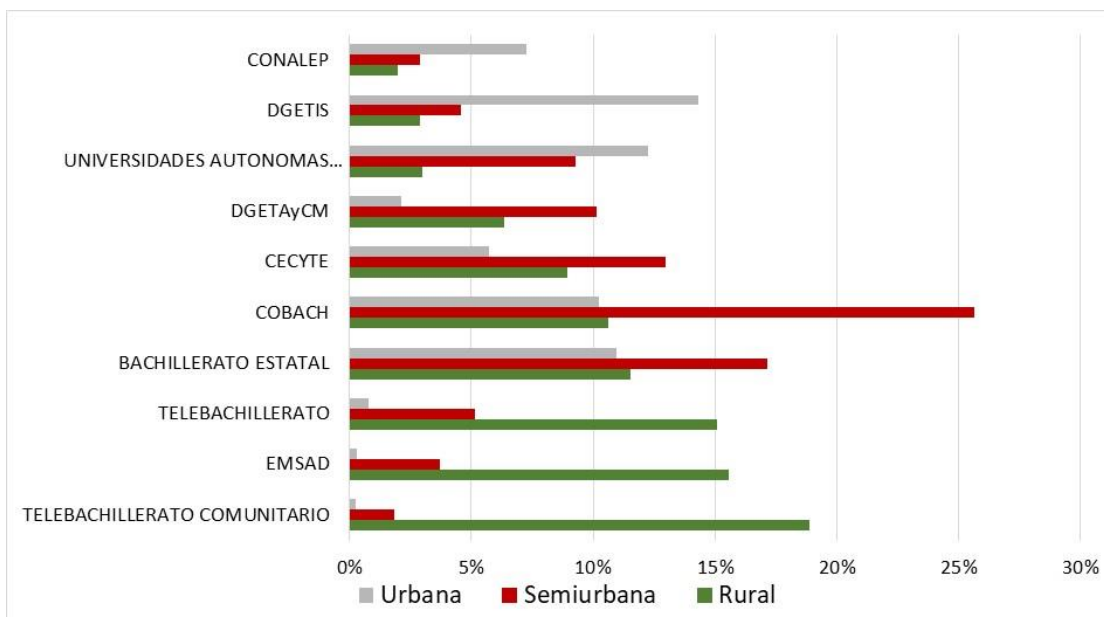
Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con datos de la Secretaría de Educación Pública, ciclo 2022-2023 (Formato 911) y el Consejo Nacional de Población (índice de marginación 2020).

En las comunidades rurales, la matrícula se concentra en los Telebachilleratos, Educación a Distancia y Bachilleratos Estatales (Gráfica 10).





**Gráfica 10. Matrícula por tipos de plantel y tamaño de la localidad en que se ubican
Ciclo 2022-23**



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con datos de la Secretaría de Educación Pública, ciclo 2022-2023 (Formato 911) y Censo de Población y Vivienda 2020.

Brechas en cobertura educativa

La cobertura educativa es un indicador que permite conocer la eficacia del Sistema Educativo Nacional (SEN) para matricular a la población al nivel que le corresponde de acuerdo con su edad. En el año 2012 se planteó como meta que para el ciclo escolar 2021-22 habría una cobertura del 100% para este nivel educativo, sin embargo, no se logró, ya que aún existe una brecha para alcanzar la matriculación universal que es del 19.2%, dado que en el ciclo escolar 2022-23 la cobertura nacional fue del 80.8% (Tabla 10).

Como se observa en la Tabla 10, solo la Ciudad de México tiene cobertura total, (177.6%), con 96.8 puntos porcentuales sobre la media nacional y casi 88 puntos porcentuales por encima de la siguiente entidad con mayor proporción, esto pudiera explicarse porque cuenta con suficiente oferta educativa y una alta inmigración temporal de estudiantes de otras entidades; le siguen Sinaloa con 90.0% y Tabasco con 86.2%. Con las tasas más bajas se ubican Chiapas (62.3%), Oaxaca (64.2%) y Michoacán (64.3%).





**Tabla 10. Tasa neta de Cobertura por entidad federativa
(ciclo escolar 2022-23)**

| Entidad federativa | Total (%) |
|---------------------------|-------------|
| 1. Ciudad de México | 177.6 |
| 2. Sinaloa | 90.0 |
| 3. Tabasco | 86.2 |
| 4. Baja California Sur | 84.7 |
| 5. Hidalgo | 84.5 |
| 6. Yucatán | 83.6 |
| 7. Baja California | 82.6 |
| 8. Nuevo León | 82.3 |
| 9. Quintana Roo | 80.9 |
| 10. Tlaxcala | 79.7 |
| 11. Coahuila | 79.4 |
| 12. Colima | 79.2 |
| 13. Morelos | 78.0 |
| 14. Chihuahua | 77.9 |
| 15. Durango | 77.7 |
| 16. Puebla | 77.5 |
| 17. México | 76.7 |
| 18. Nayarit | 76.3 |
| 19. Jalisco | 75.7 |
| 20. Sonora | 75.4 |
| 21. Querétaro | 75.3 |
| 22. Campeche | 74.9 |
| 23. Tamaulipas | 74.2 |
| 24. Guanajuato | 73.2 |
| 25. Aguascalientes | 72.5 |
| 26. Zacatecas | 71.2 |
| 27. Veracruz | 70.9 |
| 28. San Luis Potosí | 69.0 |
| 29. Guerrero | 68.7 |
| 30. Michoacán | 64.3 |
| 31. Oaxaca | 64.2 |
| 32. Chiapas | 62.3 |
| República Mexicana | 80.8 |

Notas:

- Incluye las modalidades escolarizada y no escolarizada.
- Para su cálculo se toman las proyecciones de población de CONAPO, versión septiembre 2018.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP) / Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE), tomado de: Primera Edición, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023.



Resultados similares se obtienen con la *Encuesta Intercensal 2015* (INEGI, 2018b), pero con la información de la asistencia a la escuela, 66.8% (20.4 millones) de los jóvenes entre 15 y 29 años no asistían a la escuela. Al diferenciar por grupos de edad se puede obtener que los adolescentes de 15 a 19 años cerca de 40 por ciento (37.3%) no asistían a la escuela.

Desigualdad e insuficiencias en las condiciones de los planteles y espacios escolares

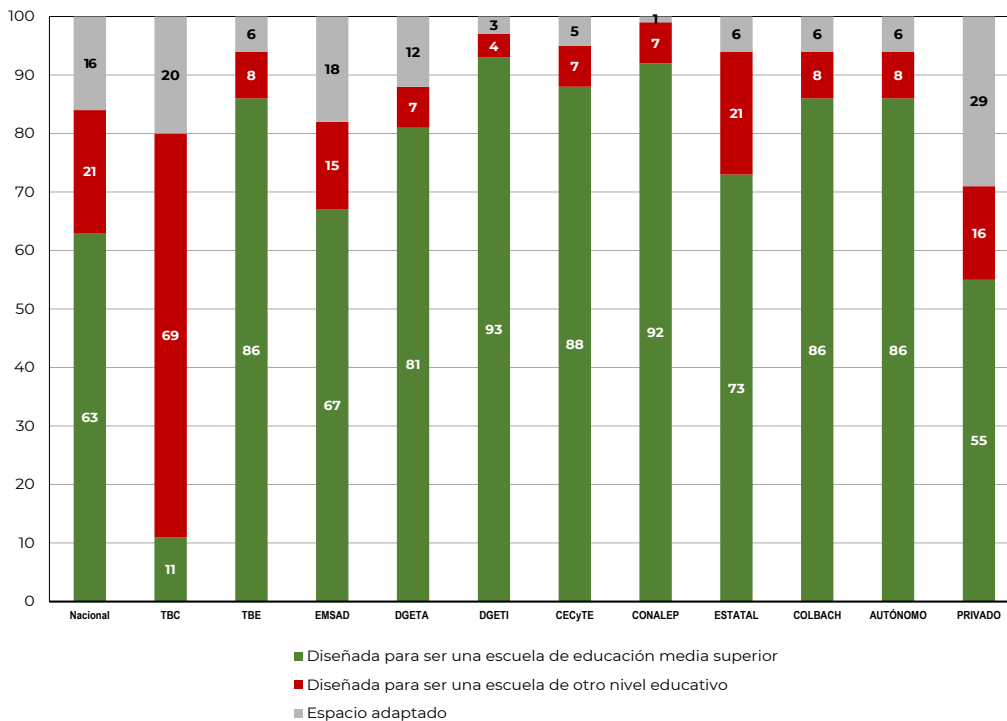
En el año 2016, el INEE levantó la encuesta “Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA)” en una muestra de planteles de EMS. Los resultados fueron publicados en el documento “Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales” (INEE, 2018); se presentan a continuación los principales resultados sobre condiciones de los planteles y espacios escolares.

Condiciones de seguridad y servicios en los planteles de EMS

La ECEA 2016 presentó resultados respecto al tipo de inmuebles escolares que son planteles de EMS que 16% funcionaban en espacios adaptados, es decir, que originalmente no fueron diseñados para ser inmuebles escolares; 63% de los planteles funcionaban en inmuebles que fueron construidos expresamente para ser instituciones educativas de EMS y 21% fueron construidos para atender otro nivel educativo.



Gráfica 11. Porcentaje de planteles según tipo de construcción: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018, Gráfica 1.1.

Como se puede observar en la Gráfica 11, por tipo de servicio, los planteles que en su mayoría fueron diseñados para ser una escuela de EMS fueron DGETI (93%) y CONALEP (92%), mientras que en el caso de los Telebachilleratos comunitarios (TBC) en su mayoría (69%) fueron espacios diseñados para ser una escuela de otro nivel educativo. Por su parte, en los de tipo privado casi la mitad fueron adaptados o diseñados para ser una escuela de otro nivel educativo (16% y 29%, respectivamente que suman 45%) y solo un poco más de la mitad (55%) fueron espacios diseñados para ser escuelas de este nivel educativo.

Asimismo, se reportaron algunas condiciones físicas que implican un riesgo para la comunidad escolar. Las más frecuentes son: a) la falta de cubiertas exteriores para realizar actividades o resguardarse del sol (51%) y b) alumbrado insuficiente en espacios abiertos del plantel (45%). Además, se reportaron planteles con techos y pisos en mal estado, 23 y 24%, respectivamente. En este documento se





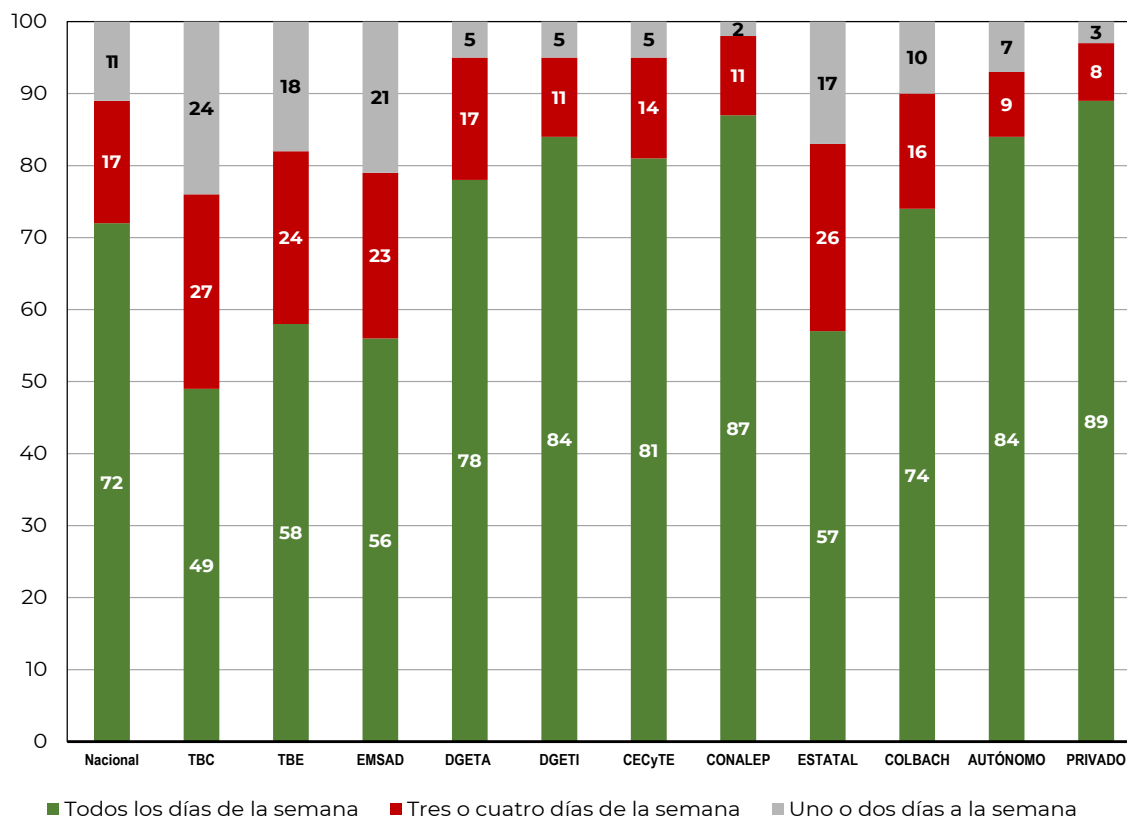
señala que, “de acuerdo con el reporte de los directores, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) es en donde se presenta en mayor proporción la mayoría de los riesgos sobre los que se indagó en la ECEA-EMS, ya que tiene el porcentaje más alto en 9 de las 12 variables. En el telebachillerato comunitario (TBC) se reportó en mayor medida la existencia de vidrios rotos o estrellados (30%), el Colegio de Bachilleres (COBACH) presenta los porcentajes más altos en escaleras sin pasamanos, pasamanos rotos, pasamanos inestables, escalones en mal estado (24%) y el CONALEP sobresale por la falta de cubiertas exteriores para realizar actividades o resguardarse del sol (70%). En el caso contrario, en el tipo de servicio privado se reportaron los porcentajes más bajos en todos los riesgos” (INEE, 2018, pág. 28).

Respecto al servicio de agua, 3 de cada 10 planteles carecían de éste todos los días; de hecho, en 11% de los planteles sólo había agua uno o dos días de la semana.

De acuerdo con el reporte de los directores de la ECEA-EMS, y como puede apreciarse en la Gráfica 12, el bachillerato privado con (89%), seguido de DGETI (84%), CONALEP (87%), bachillerato autónomo (84%) fueron los tipos de servicio en los que se reportó mayor porcentaje de planteles que cuentan con agua todos los días, mientras que TBC (49%) es en el que se reportó el menor porcentaje (INEE, 2018, pág. 38).



Gráfica 12. Porcentaje de planteles según los días de la semana en los que tienen agua: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018, Gráfica 1.9.

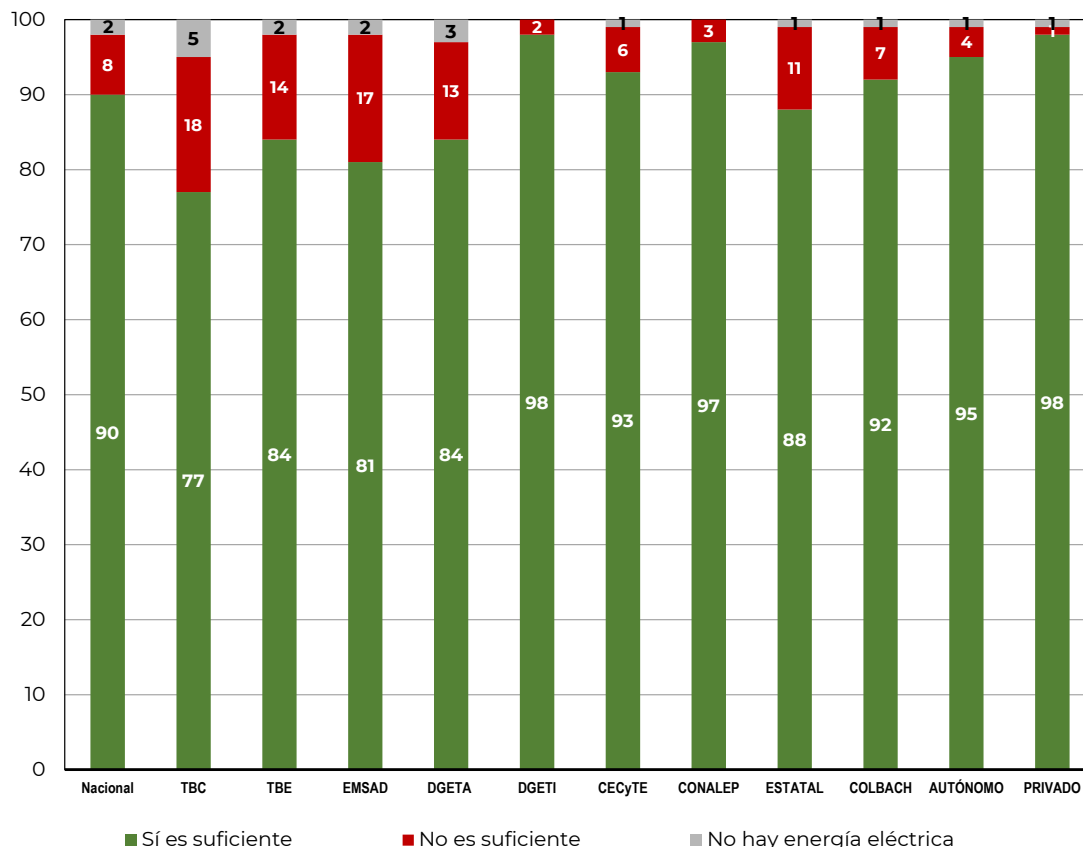
Con respecto a la energía eléctrica, pese a que 90% de los planteles disponía de este servicio de manera suficiente, 2% reportaron carecer de energía eléctrica y en 8% resultaba insuficiente.

De forma similar al caso del agua, de acuerdo con la ECEA-EMS, en la Gráfica 13 se observa que los bachilleratos privados (98%), DGETI (98%), CONALEP (97%) y bachillerato autónomo (95%) fueron los tipos de servicio en los que se contaba en mayor proporción con energía eléctrica y TBC (77%) fue donde se obtuvo el porcentaje más bajo (Ibid.).





Gráfica 13. Porcentaje de planteles según la suficiencia del suministro de energía eléctrica para el desarrollo de las actividades escolares: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018, Gráfica 1.10.

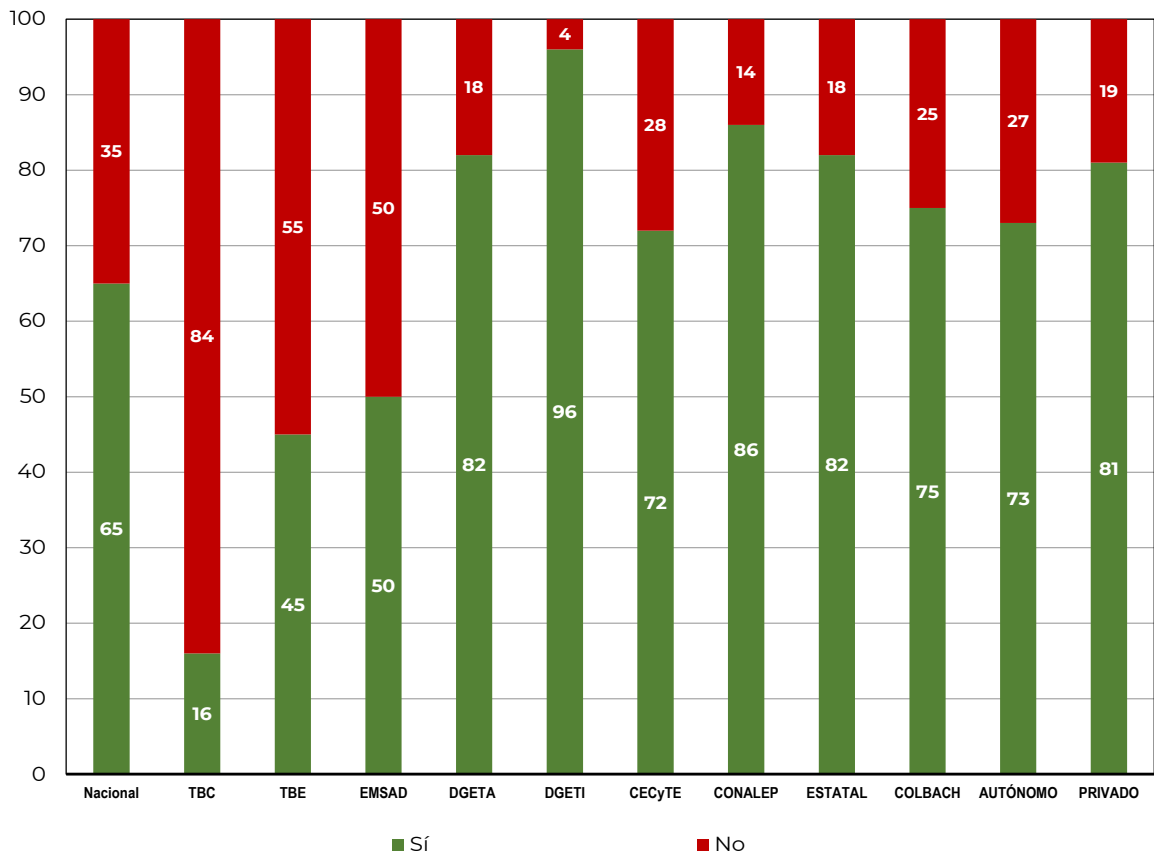
La carencia de un plan o protocolo de protección civil para hacer frente a emergencias se presentó en 35% de los planteles; 24% no disponía de botiquín de primeros auxilios y 41% no contaba con extintores ubicados en áreas comunes.

De acuerdo con lo que se observa en la Gráfica 14, es en el telebachillerato comunitario (TBC) donde se reportó en mayor medida la inexistencia de este tipo de plan o protocolo de protección civil, mientras que, en el resto de los casos, cerca o por encima de 50% contaban con algún plan frente a emergencias (INEE, 2018).





Gráfica 14 Porcentaje de planteles según la existencia de un plan o protocolo de protección civil: nacional y por tipo de servicio

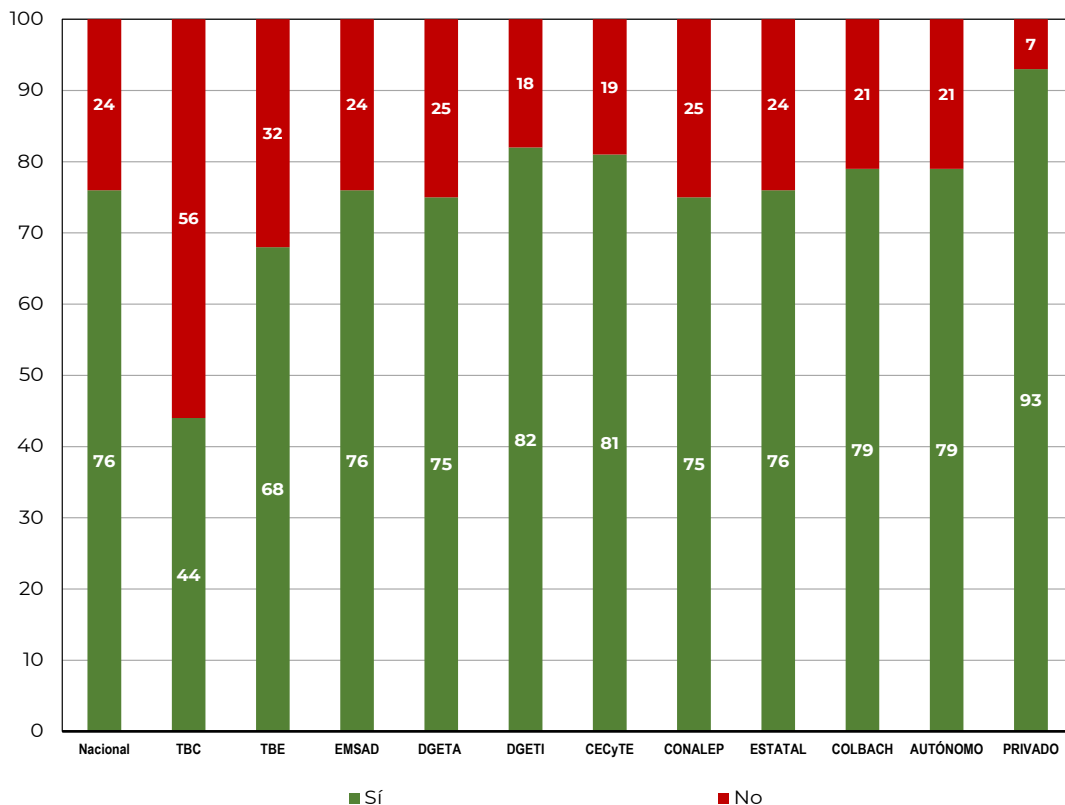


Fuente: INEE, 2018, Gráfica 1.2.

En cuanto a la existencia de botiquín de primeros auxilios de fácil acceso para la comunidad escolar, se observa que es también TBC donde se presenta la mayor carencia (56%), faltando en más de la mitad de los planteles, seguido por TBE con (68%); en contraste, los bachilleratos de sostenimiento privado son los mejor equipados en este caso, con 93% de los planteles (Gráfica 15).



Gráfica 15. Porcentaje de planteles según la existencia de botiquín de primeros auxilios de fácil acceso para la comunidad escolar: nacional y por tipo de servicio

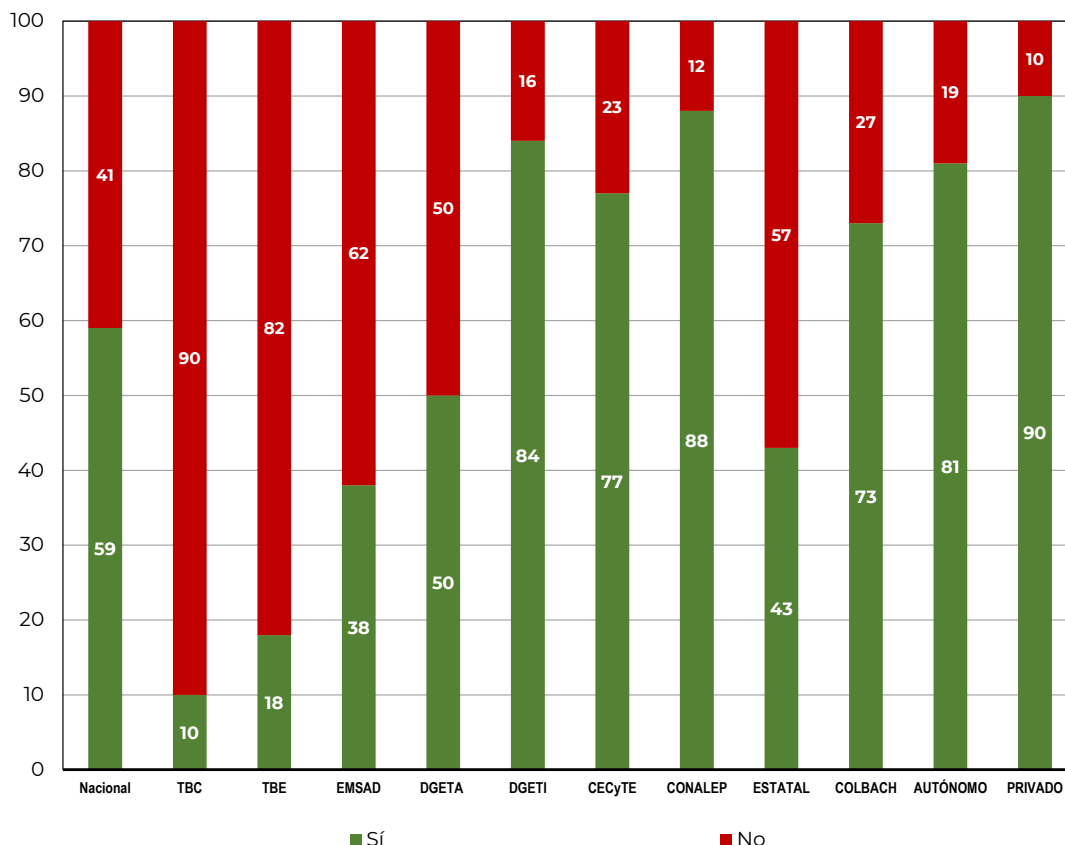


Fuente: INEE, 2018, Gráfica 1.4.

Otro elemento de gran contraste es el porcentaje de planteles según la existencia de extintores en áreas comunes: mientras que 90% de los planteles de servicio privado cuentan con éstos, en el caso de los TBC solo 10% reportaron contar con extintores y, los TBE son los que en orden de carencia siguen, habiendo informado que 82% de los planteles no cuenta con extintores (Gráfica 16).



Gráfica 16. Porcentaje de planteles según la existencia de extintores en áreas comunes: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018, Gráfica 1.5.

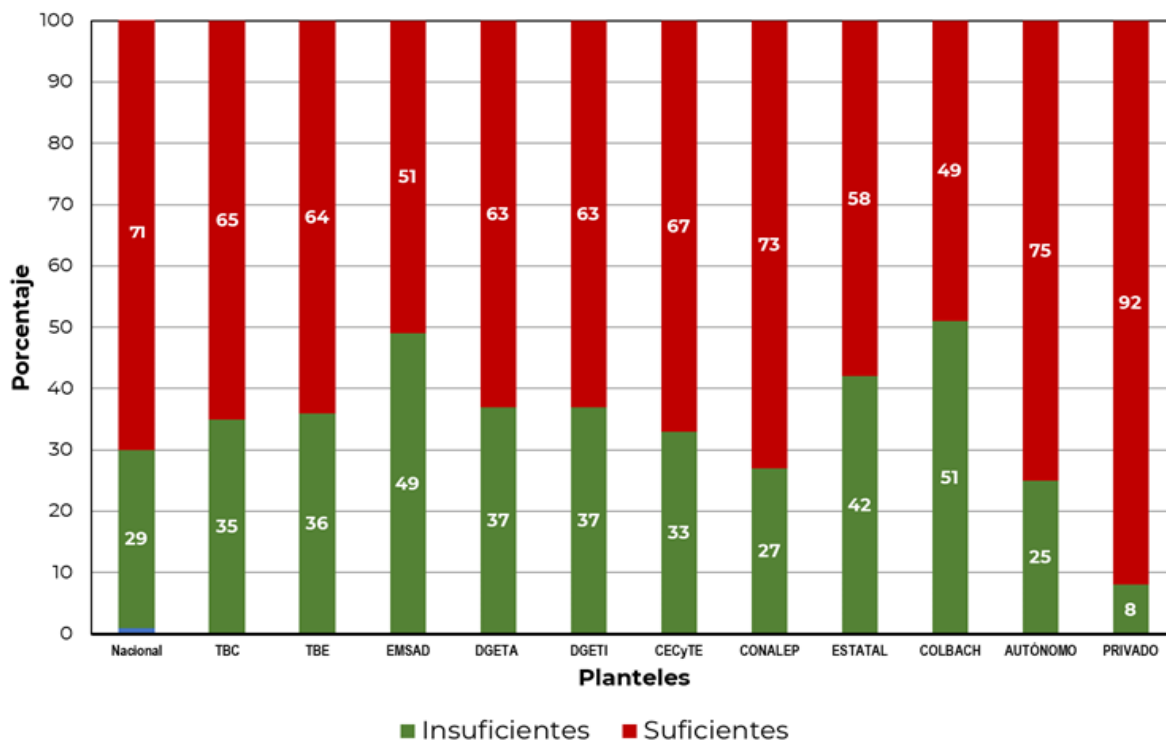
Espacios escolares, mobiliario y equipo

Los resultados de la ECEA-EMS mostraron que en 98% de planteles a nivel nacional, el director reportó contar con aulas para dar clases. Sin embargo, 14% de los directores reportaron que las aulas son insuficientes y los docentes indicaron insuficiencia del tamaño de éstas.

En la Gráfica 17, se puede apreciar que los planteles privados fueron los únicos cuyos docentes consideraron tener aulas de tamaño adecuado en la mayoría de sus planteles (92%); caso contrario lo reportaron en mayor medida Colegio de Bachilleres (COBACH) y EMSAD, con 51% y 49%, respectivamente.



Gráfica 17. Porcentaje de planteles según la suficiencia del tamaño de las aulas en las que se dan clase para el número de estudiantes que atienden: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018 Gráfica 2.2.

Los estudiantes de 68% de los planteles a nivel nacional reportaron tener ventilación adecuada en todas sus aulas; 87% de los planteles señalaron contar con iluminación adecuada en todas las aulas donde se toman clases; 31% indicaron temperatura adecuada en todas sus aulas, y 21% de los planteles reportó que no hay ruido en las aulas. Sin embargo, sólo en 4% de los planteles los estudiantes reportaron que en todas las aulas donde toman clases son adecuadas las cuatro condiciones físicas indagadas (INEE, 2018, pág. 150).

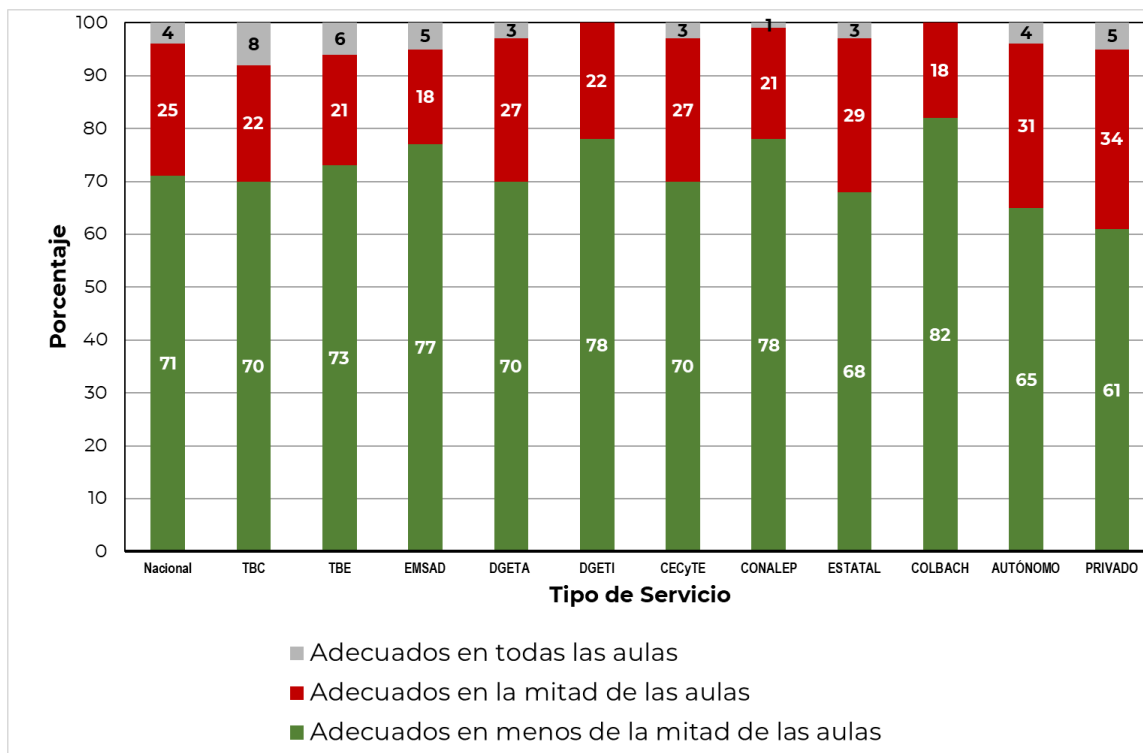
Respecto a la información de la Gráfica 18, cabe destacar lo que señala el reporte de la ECEA-EMS: “Aun cuando hay un mayor porcentaje de planteles privados





cuyos estudiantes respondieron disponer de condiciones adecuadas en al menos la mitad de sus aulas (34%), este tipo de servicio no difiere mucho del resto” (Ibid., pág. 51).

Gráfica 18. Porcentaje de planteles según las condiciones de los ámbitos físicos de las aulas: nacional y por tipo de servicio.



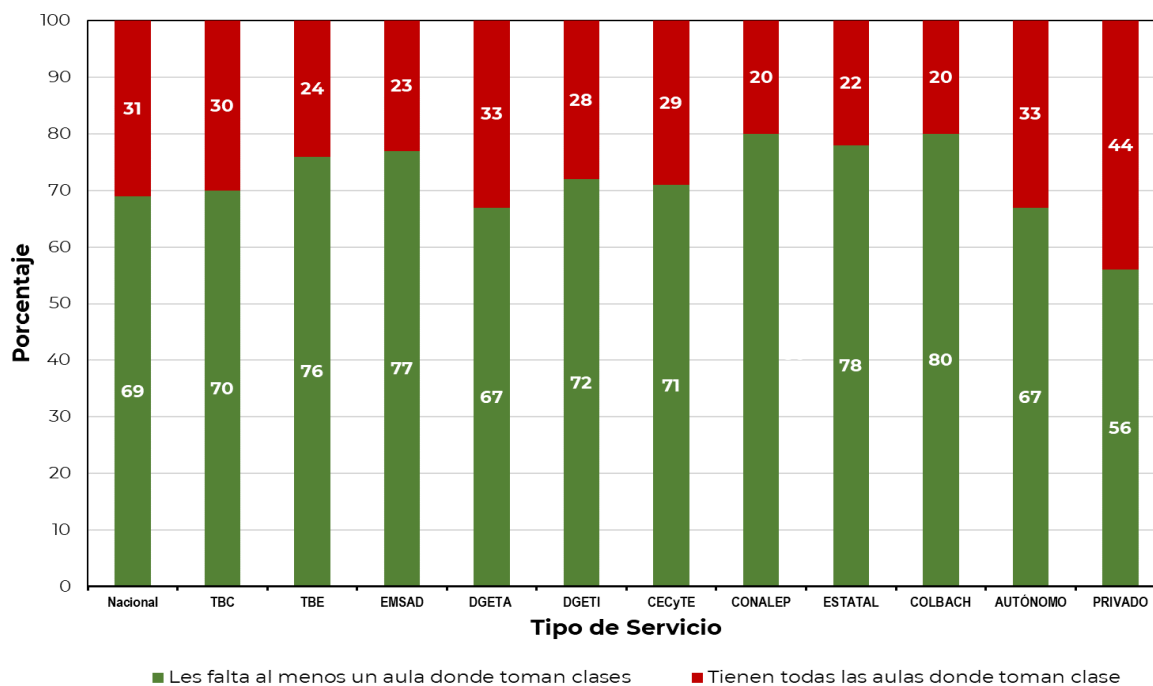
Fuente: INEE, 2018, Gráfica 2.8.

De acuerdo con lo reportado por los estudiantes, únicamente 31% de planteles contaban con mobiliario en buen estado para sentarse y escribir, en todas las aulas donde toman clase.

En este rubro se puede observar en la Gráfica 19 que prácticamente en todos los casos existía un incumplimiento de esta condición básica para el aprendizaje.



Gráfica 19. Porcentaje de planteles según la existencia de muebles en buen estado para que los estudiantes puedan sentarse y escribir, en todas las aulas donde toman clases: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018, Gráfica 2.10

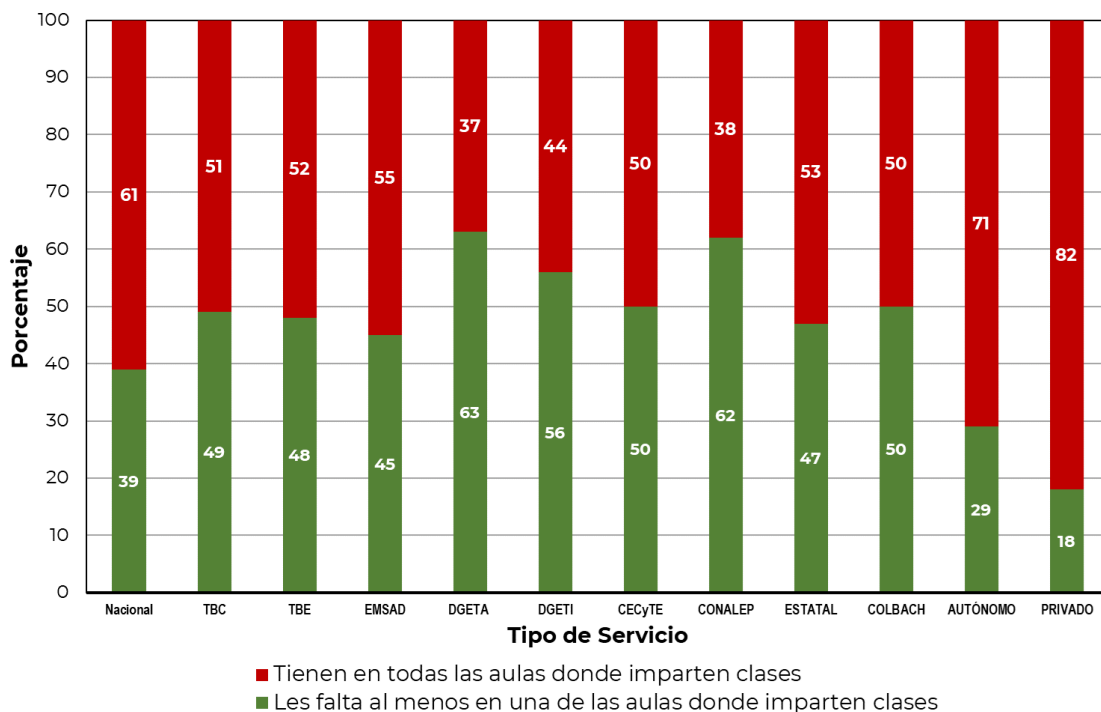
En cuanto al mobiliario para los docentes, la proporción se invierte, en 61% de los planteles los docentes reportaron contar con escritorio y silla en buen estado en todas las aulas donde impartían clase. Además, en 60% de los planteles los docentes del último grado reportaron contar, en todos los espacios donde dan clase, con pizarrón en condiciones que permiten escribir.

En la Gráfica 20, se aprecia que DGETA que, al igual que CONALEP, presentaban los mayores porcentajes de incumplimiento de la condición, 63 y 62%, respectivamente. Por su parte los de sostenimiento privado, tenían el mayor cumplimiento de la condición (82%); no obstante, se destaca que, en este último tipo, “en 2 de cada 10 planteles los docentes reportan que, al menos en una de las aulas que utilizan, no cuentan con mobiliario en buenas condiciones” (INEE, 2018, pág. 55).





Gráfica 20. Porcentaje de planteles según la existencia de muebles en buen estado para que los docentes puedan sentarse y escribir, en todas las aulas donde dan clases: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018 Gráfica 2.11.

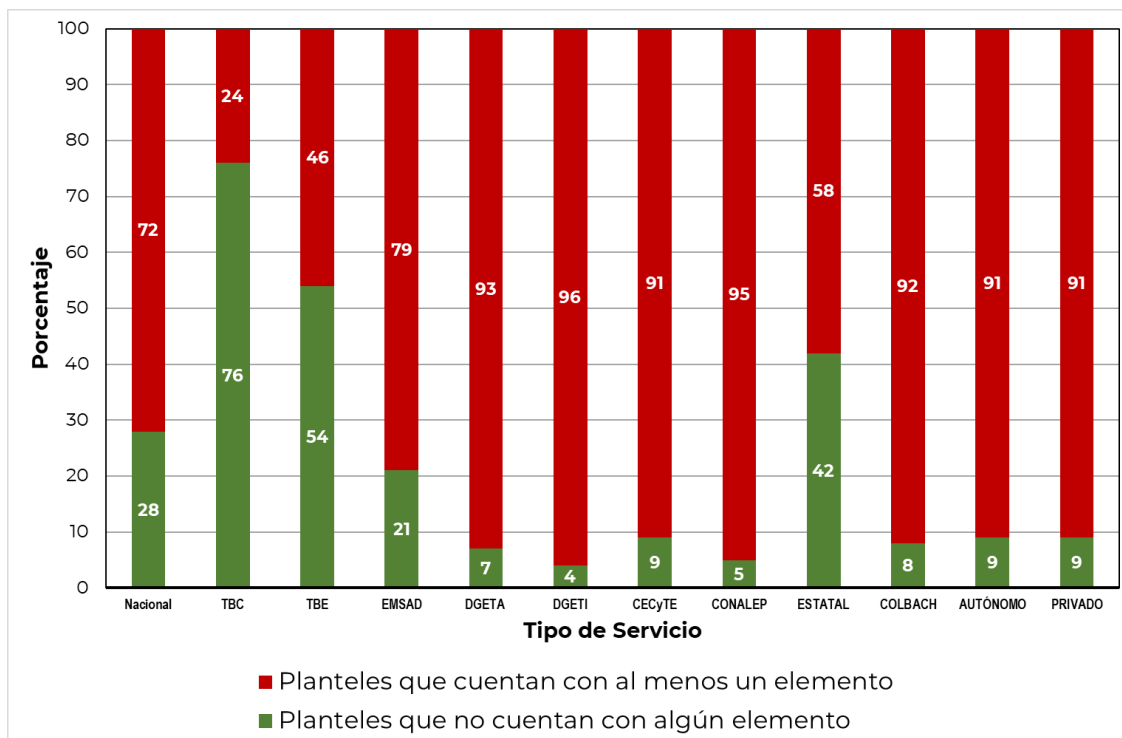
Sobre la biblioteca escolar, en 60% de los planteles, los directores reportaron contar con acervo bibliohemerográfico y en 59% tener un espacio para la biblioteca escolar, aunque sólo en 34% se reportó que el espacio es exclusivo para el propósito de resguardar y consultar el acervo y únicamente en 25% de los planteles se reportó que contaban con material bibliohemerográfico básico para los programas de estudio. Adicionalmente, 28% de los directores reportaron que además de no tener acervo bibliohemerográfico en el plantel, tampoco tenían internet o sus estudiantes no tenían acceso a él en el plantel.

En la Gráfica 21 se puede observar el gran contraste entre instituciones: “Los tipos de servicio que presentan condiciones más desfavorables al respecto son: TBC (76%), TBE (54%) y las preparatorias estatales (42%) (Ibid., pág. 78). También



EMSAD reportó menos de 80%, mientras que el resto de los casos reportó tener al menos un elemento de los señalados en 91% o más de sus planteles.

Gráfica 21. Porcentaje de planteles según la existencia de los siguientes elementos: acervo bibliohemerográfico o internet para el uso de estudiantes: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018, Gráfica 2.28.

Sobre los espacios deportivos, en más de la mitad de los planteles del país (60%), los directores reportaron que contaban con los tres espacios indagados: cancha deportiva, patio o plaza cívica o áreas verdes, sin embargo, sólo en 29% de los planteles se reportó que los materiales deportivos para atender a todos los estudiantes eran suficientes (INEE, 2018, p. 151).

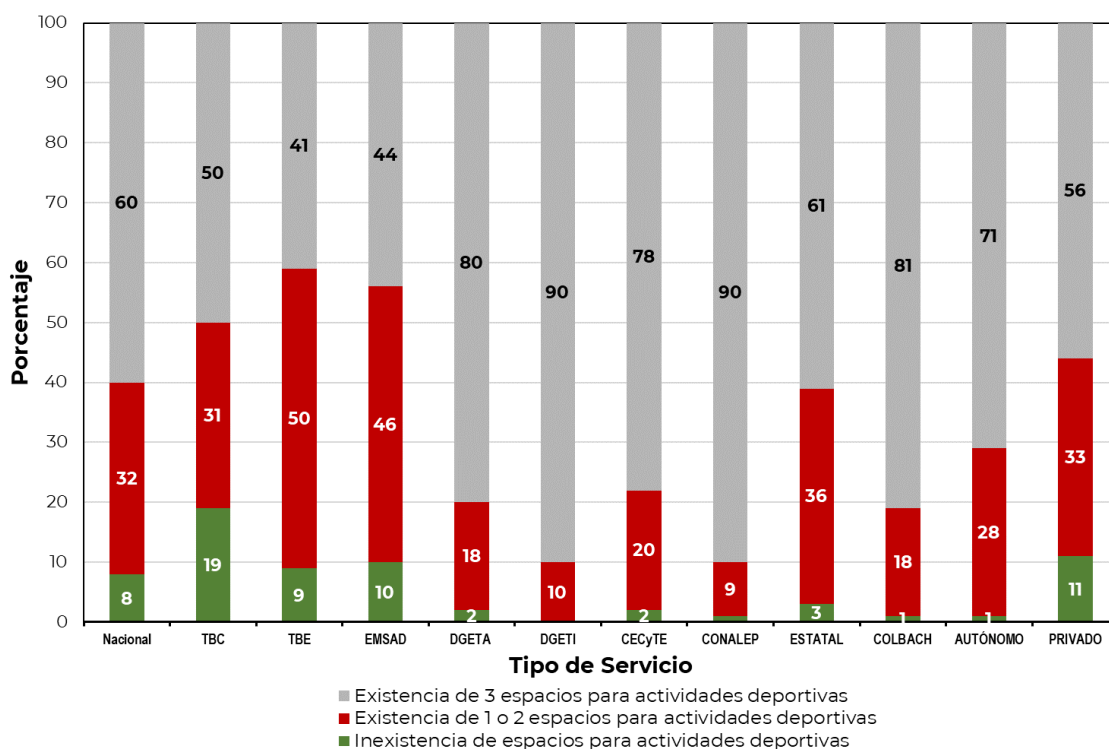
Como puede apreciarse en la Gráfica 22, con base en lo reportado en la ECEA-EMS: “En los planteles del TBC casi la quinta parte (19%) reportó que no tiene ninguno de los tres espacios, limitando la posibilidad de que los alumnos puedan realizar actividades físicas en áreas adecuadas dentro del plantel, mientras que





DGETI y CONALEP se encuentran en mejores condiciones ya que 90% de los directores reportaron la existencia de los tres espacios indagados” (INEE, 2018, pág. 80). En este caso, las escuelas privadas se encuentran alrededor del promedio.

Gráfica 22 Porcentaje de planteles según la existencia de espacios adicionales para el desarrollo de actividades deportivas: nacional y por tipo de servicio



Fuente: INEE, 2018, Gráfica 2.29.

Disponibilidad de equipo de cómputo y acceso a Internet

En este nivel educativo, tanto los alumnos como los maestros deben tener acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC´s), a fin de que los estudiantes puedan adquirir competencias dentro del aula o durante la realización de las tareas escolares, y los maestros realicen actividades administrativas y pedagógicas. Este apartado muestra los resultados de la





encuesta ECEA-EMS, sobre la disponibilidad de aulas de cómputo, equipos y conexión a internet en las escuelas de EMS.

En el país, la mayoría de los planteles contaban con un aula o laboratorio de cómputo, el porcentaje ascendió a 71%; los planteles con las más altas proporciones se observaron en las escuelas administradas por DGETI, CONALEP y privados.

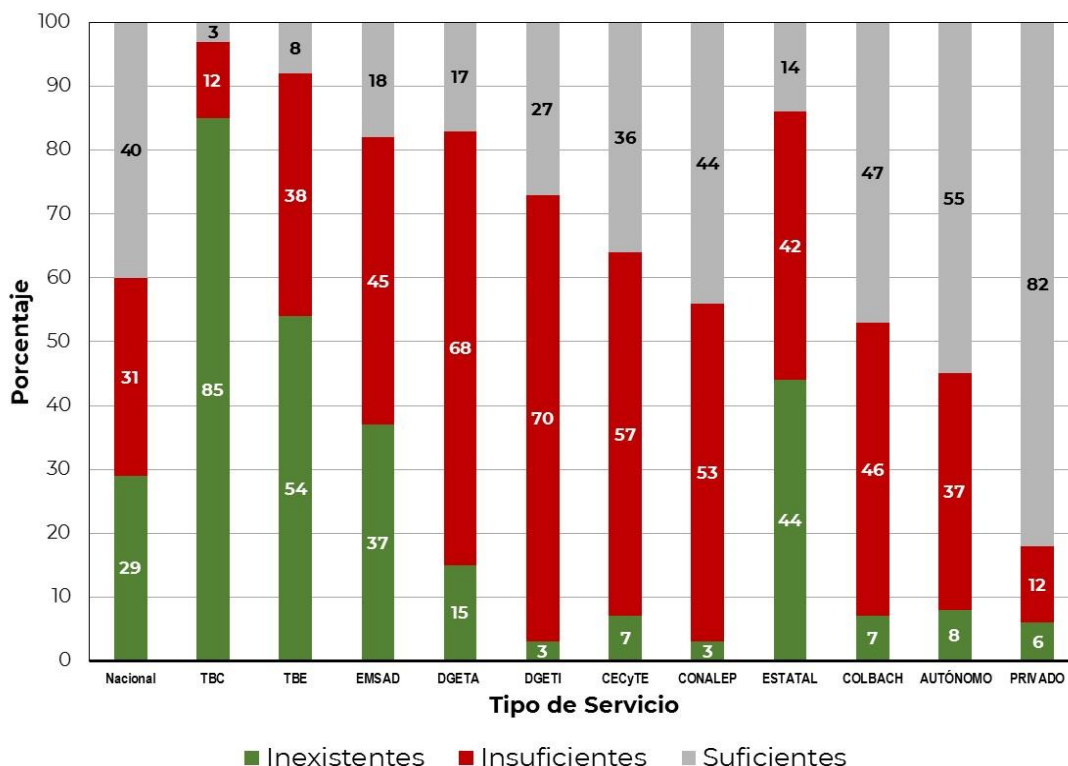
Sin embargo, esta proporción se ve disminuida al observar la opinión de los Directores respecto a la suficiencia de estos espacios físicos para desarrollar las actividades escolares. En la gráfica siguiente, se observa en el indicador Nacional, que sólo el 40% reportó tener suficiencia de este espacio en su plantel. Entre éstos destacan con una alta proporción, el COLBACH (47%), los bachilleratos Autónomos (55%) y los planteles privados con la máxima proporción (82%).¹⁴

Por otro lado, las más bajas proporciones de planteles con aula de cómputo se encuentran concentradas en los tipos de servicios rurales, como el Telebachillerato Comunitario (TBC), el Telebachillerato Estatal (TBE), además de las Preparatorias Estatales. Es decir, las opciones educativas rurales exhiben condiciones que limitan la educación que se imparte en sus planteles.

¹⁴ Abreviaturas utilizadas en el apartado: TBC: Telebachillerato Comunitario; TBE: Telebachillerato Estatal; EMSAD: Educación Media; Superior a Distancia; DGETA: Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; DGETI: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial; CECyTE: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; ESTATAL: Preparatoria Estatal; COLBACH: Colegio de Bachilleres; AUTÓNOMO: Bachilleratos Autónomos; y PRIVADO: Bachilleratos Privados.



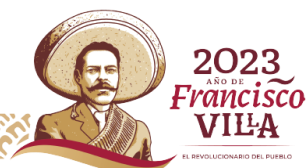
Gráfica 23. Porcentaje de planteles según la suficiencia de aulas, laboratorios, talleres o salas de cómputo, por tipo de servicio



Fuente: INEE (2018). Gráfica 2.20.

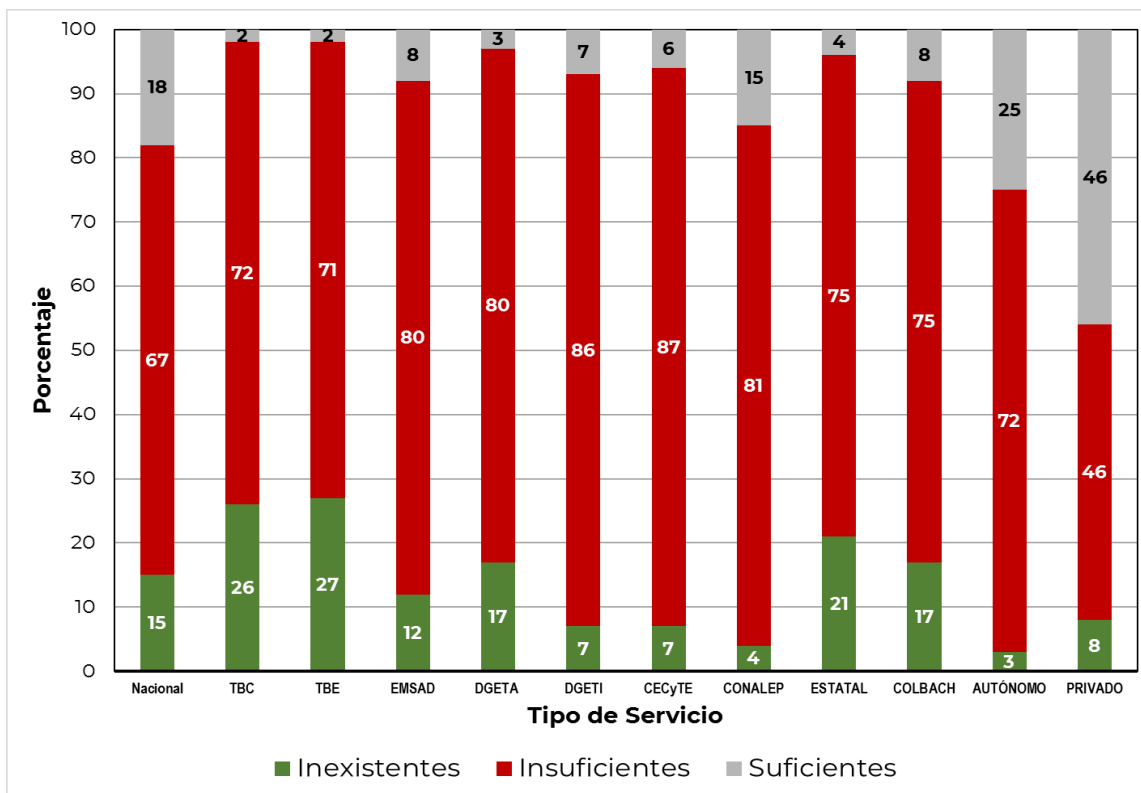
Con relación a la existencia y suficiencia de equipos de cómputo en los planteles del país, se observa que un 15% del total de los planteles no tenían equipo de cómputo, sobresaliendo con las mayores proporciones de esta carencia, los telebachilleratos con 26% (comunitario) y 27% (estatal).

Además de haber equipo de cómputo en el plantel, éste debe ser suficiente, ningún tipo de servicio alcanzó el 50% de esta condición. Los servicios con la mayor proporción fueron los privados (46%) y los bachilleratos autónomos (25%). La categoría de “insuficiente”, destaca como la más alta proporción en casi todos los servicios, con excepción de los privados, que presentaron la misma proporción en la categoría de “suficientes”.





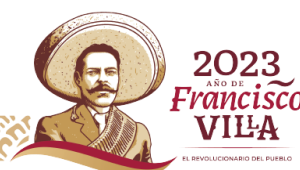
Gráfica 24. Porcentaje de planteles según la suficiencia de equipos de cómputo para uso de estudiantes y docentes, por tipo de servicio



Fuente: INEE (2018). Gráfica 2.21.

La Internet se ha convertido en una de las principales fuentes de información para la sociedad. En los planteles, un estudiante que tiene acceso a Internet puede consultar información adicional a la que recibe en sus clases. En el caso de los docentes, pueden obtener información, materiales, tutoriales o videos que les permita impartir sus clases con más recursos pedagógicos. Asimismo, para la gestión y administración de los planteles se ha vuelto indispensable tener conectividad para la realización de trámites.

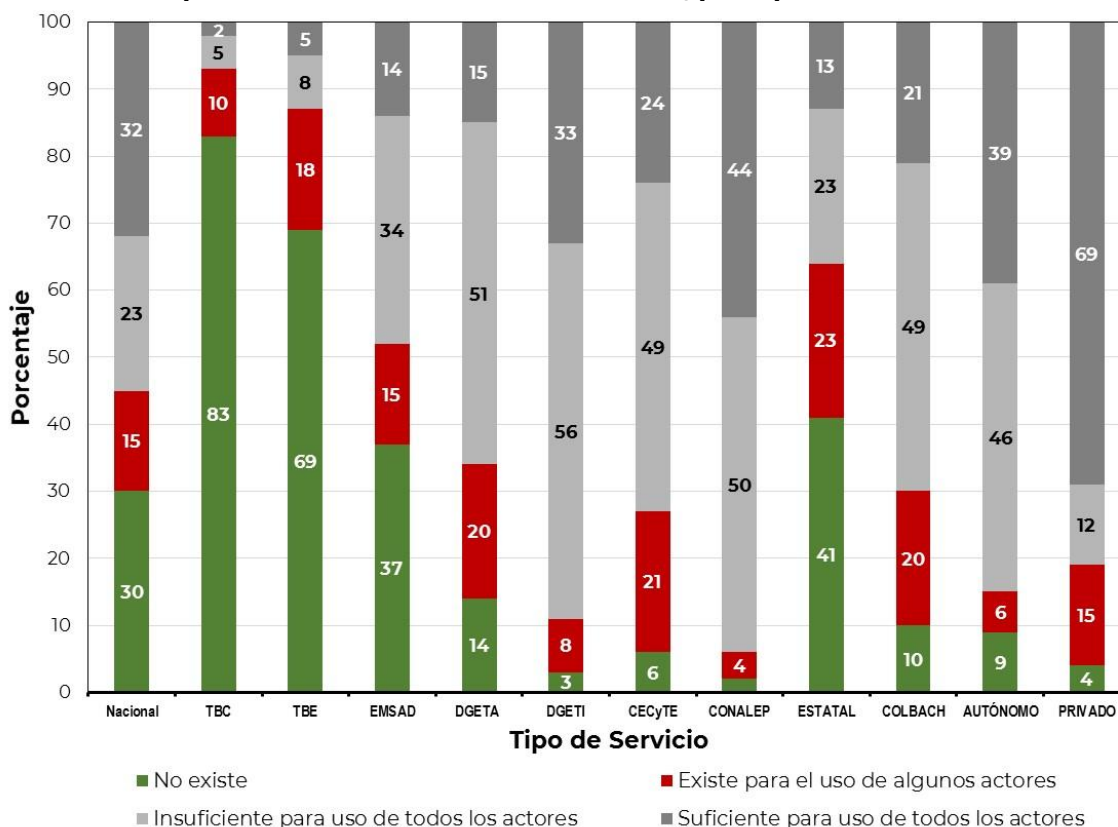
De esta manera, se observa que 30% de los planteles del país no contaban con acceso a Internet. Nuevamente en la peor situación se ubicaron los telebachilleratos comunitarios (83%) y estatales (69%). Por el contrario, en el otro extremo, los tipos de servicio con mayor cumplimiento de la condición fueron: privados (69%), CONALEP (44%) y bachilleratos autónomos (39%).





Por otro lado, resulta interesante observar que en 15% de los planteles, la Internet estaba restringida sólo para algunos de los actores educativos del plantel, cuando esto sucede, son generalmente los estudiantes quienes no pueden acceder.

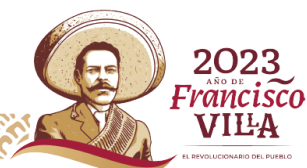
Gráfica 25. Porcentaje de planteles según la suficiencia de la conectividad a internet para el uso de la comunidad escolar, por tipo de servicio



Fuente: INEE (2018). Gráfica 2.22.

De acuerdo con los resultados producidos por la ECEA-EMS 2018, se observa que “ninguna condición básica está cubierta en todos los planteles del país, lo que refleja que no se tienen las condiciones mínimas requeridas para que los estudiantes aprendan y los docentes enseñen en condiciones de dignidad” (INEE, 2018).

El panorama presentado de segmentación del sistema educativo y limitaciones de las condiciones básicas de infraestructura y equipamiento, provoca





diferencias entre las instituciones educativas de las que egresan los jóvenes; destaca el que los telebachilleratos son los que tienen las mayores desventajas, los cuales se ubican en comunidades rurales marginadas y atienden a estudiantes con rezagos importantes, mientras que, en el tipo de servicio privado principalmente en zonas urbanas, es donde se presentan las condiciones más favorables. Estas desigualdades se reflejarán en un futuro laboral que producirá un ahondamiento de las desigualdades sociales en lugar de reducirlas.

2.1.3. Análisis de efectos del problema

Bajo rendimiento y aprovechamiento escolar

En 2017 se aplicó la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (INEE, 2018a) a los alumnos del último grado en Educación Media Superior, pertenecientes a 16,380 escuelas del país. Esto con el objetivo de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al concluir la EMS, en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.

Los resultados de dicha prueba y que se presentarán a lo largo de este apartado y se agrupan en cuatro niveles de logro de las y los estudiantes, que van del I al IV en orden progresivo, del nivel más bajo que es el I y el más alto es el IV. Además son acumulativos, ya que los estudiantes que se ubican en el nivel II cuentan con los aprendizajes del nivel previo (NI) y así sucesivamente.

A nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (33.9%); en el nivel II y III, al rededor del 28% y sólo 9 de cada 100 estudiantes se ubican en el nivel IV (Tabla 11).

Por su parte en Matemáticas, 6 de cada 10 estudiantes se ubican en el nivel I (66.2%); casi 2 de cada 10 se ubican en el nivel II (23.3%); en el nivel III, sólo 8 de cada 100 estudiantes (8.0%); en el nivel IV, casi 3 estudiantes de cada 100 (2.5%).



Tabla 11. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, a nivel nacional en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

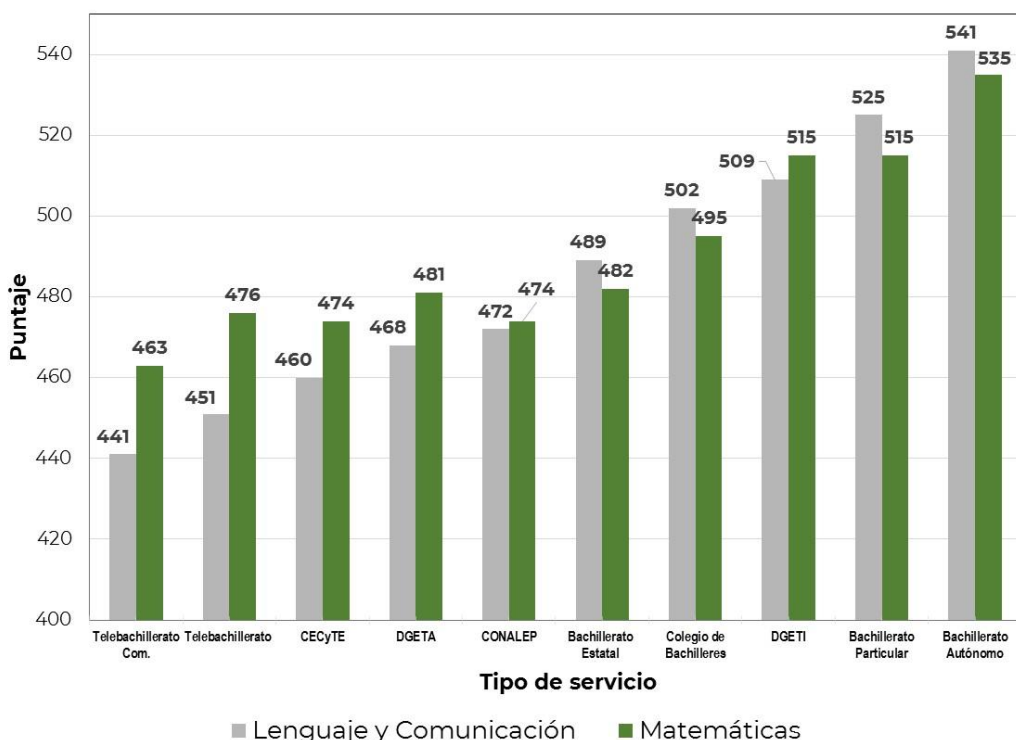
| Nivel | Lenguaje y Comunicación | % de estudiantes | Matemáticas | % de estudiantes |
|------------|--|------------------|---|------------------|
| 7 | No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura. | 33.9 | Tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables, así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables. | 66.2 |
| II | Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito. | 28.1 | Expresan en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor o las relaciones de proporcionalidad entre dos variables, y resuelven problemas que implican proporciones entre cantidades. | 23.3 |
| III | Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen; identifican las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa y utilizan estrategias para comprender lo que leen. | 28.7 | Emplean el lenguaje matemático para resolver problemas que requieren del cálculo de valores desconocidos, y para analizar situaciones de proporcionalidad. | 8.0 |
| IV | Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor, interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión) e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación). | 9.2 | Dominan las reglas para transformar y operar con el lenguaje matemático; expresan en lenguaje matemático las relaciones que existen entre dos variables de una situación o fenómeno; y determinan algunas de sus características (por ejemplo, deducen la ecuación de la línea recta en gráfica). | 2.5 |

Fuente: INEE (2018a). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas.

Por tipo de servicio, en el área de Lenguaje y Comunicación, el puntaje promedio de los estudiantes a nivel nacional el más alto lo tiene el Bachillerato Autónomo (541), seguido del Bachillerato Particular (525), mientras que el Telebachillerato y Telebachillerato Comunitario son los que tienen el menor puntaje. El Bachillerato Autónomo presenta el mayor puntaje promedio (535), mientras que el Telebachillerato Comunitario presenta el menor puntaje (463). (Gráfica 26).



Gráfica 26. Puntaje promedio de los estudiantes, por tipo de servicio (Lenguaje y Comunicación y Matemáticas)



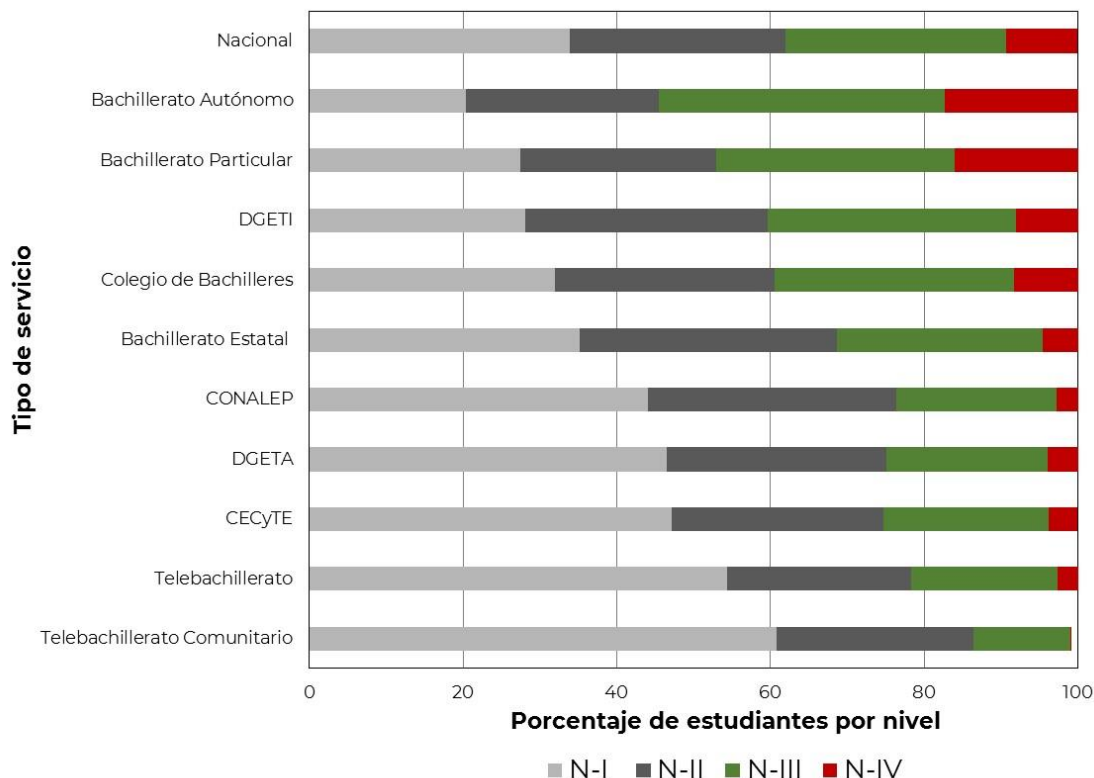
Fuente: INEE (2018a). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas.

En Lenguaje y Comunicación, los estudiantes de Bachillerato Autónomo y Particular obtuvieron el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel de logro IV (17% y 16%, respectivamente). En cambio, el logro de los estudiantes del Telebachillerato Comunitario es considerablemente más bajo que el de los demás tipos de servicio, pues 6 de cada 10 estudiantes se encuentran en el nivel de logro I (61%) y el nivel IV, es imperceptible en la Gráfica 27 (0.1%).





Gráfica 27. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, por tipo de servicio en el área de Lenguaje y Comunicación

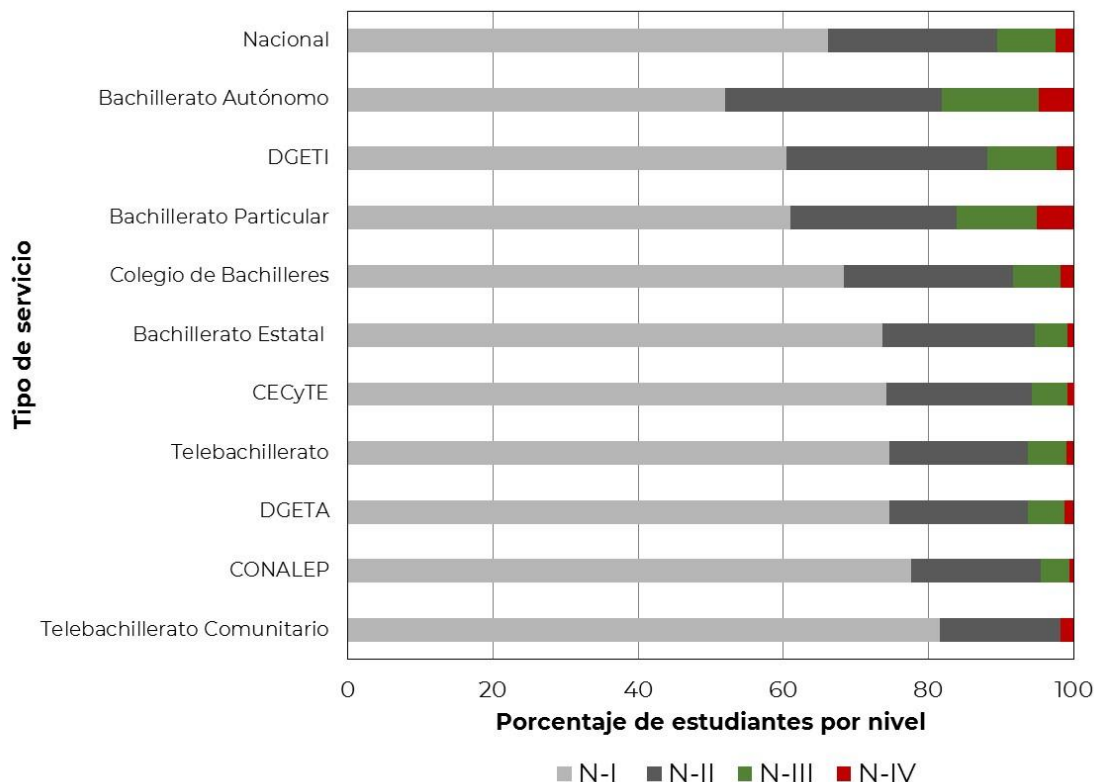


Fuente: INEE (2018a). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas.

En el área de Matemáticas, los estudiantes de Telebachillerato Comunitario obtuvieron el mayor porcentaje en el nivel de logro I (82%), mientras que, los Bachilleratos Autónomos presentan un menor porcentaje de estudiantes en el mismo nivel de logro (52%) tal como se observa en la Gráfica 28.



Gráfica 28. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, por tipo de servicio en el área de Matemáticas

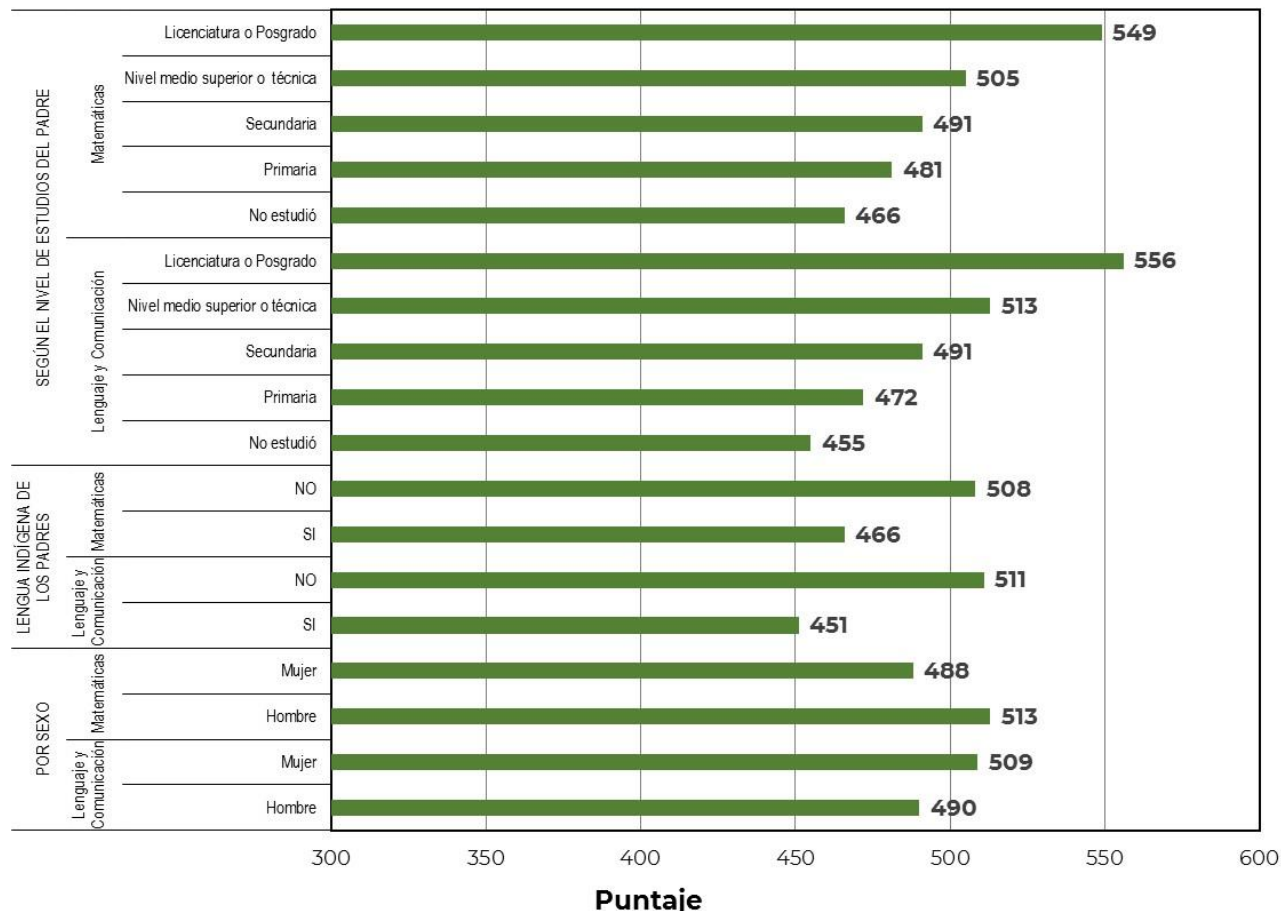


Fuente: INEE (2018a). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas.

En la Gráfica 29 se puede observar que las mujeres obtienen puntuaciones ligeramente más altas en Lenguaje y Comunicación. Por el contrario, los hombres obtienen puntajes ligeramente más altos en Matemáticas. En el caso de los estudiantes con padres de habla indígena, éstos tuvieron puntajes promedio mucho menores en ambas áreas que aquellos con padres no indígenas. De igual manera, sucedió con los alumnos que tuvieron el padre con los menores niveles educativos, mantuvieron puntajes más bajos en ambas áreas que aquellos con padres con los niveles de estudios altos.



Gráfica 29. Puntaje promedio de los estudiantes por sexo, condición de habla indígena de los padres y nivel de estudios del padre en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas



Fuente: INEE (2018a). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas.

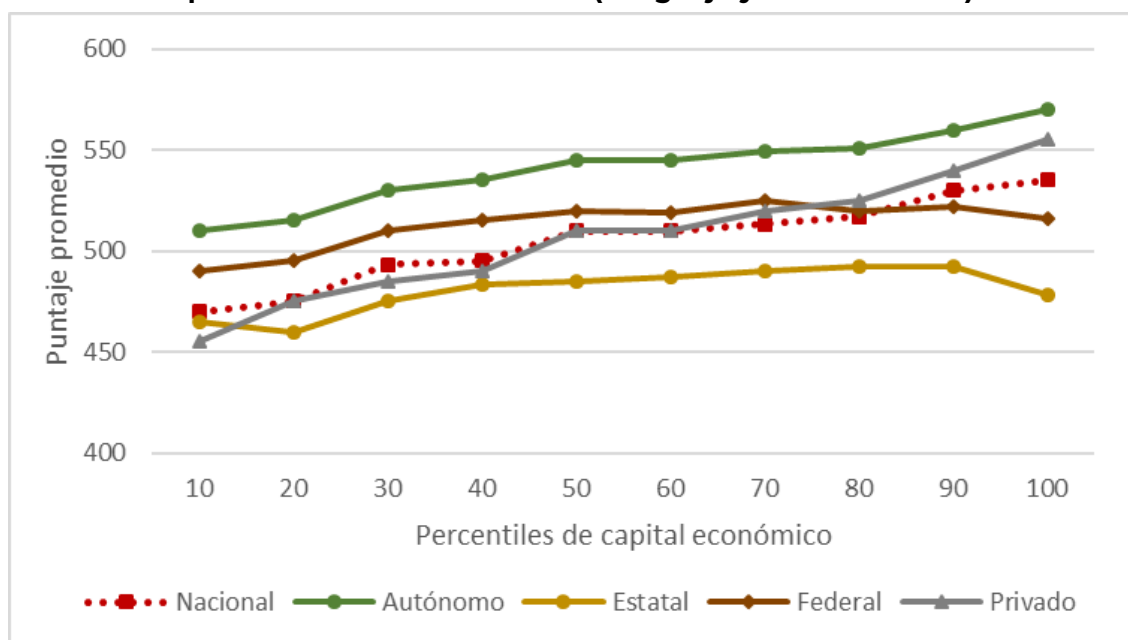
Al considerar los resultados de acuerdo con la situación económica de los estudiantes, aunado al tipo de control administrativo, se observan diferencias relevantes, tanto entre los tipos de control administrativo como al interior de cada uno de éstos. Las gráficas siguientes (Gráficas 30 y 31), muestran un comportamiento muy similar para ambas asignaturas, así en la medida que aumenta el capital económico (de 10 a 100) se incrementan las puntuaciones promedio, de esta manera, el logro académico está fuertemente vinculado a las condiciones socioeconómicas del hogar.





En cada percentil sobresalen los alumnos de los bachilleres autónomos, con los mayores puntajes. Por el contrario, los estudiantes de bachilleratos estatales y control privado se ubican con los más bajos puntajes. Sobre este último tipo de control, conviene agregar que tiene un comportamiento ascendente, en donde, en los primeros percentiles está por debajo del promedio nacional, para luego ascender por encima de los 550 puntos, en los primeros percentiles estas escuelas se conforman por lo general de alumnos rechazados de las escuelas públicas, pero en los posteriores percentiles, donde tienen altos puntajes, son escuelas con las mejores condiciones para brindar educación, aunque con costos altos. (Ibíd.).

Gráfica 30. Puntaje promedio de los estudiantes según su capital económico, por tipo de control administrativo (Lenguaje y Comunicación)

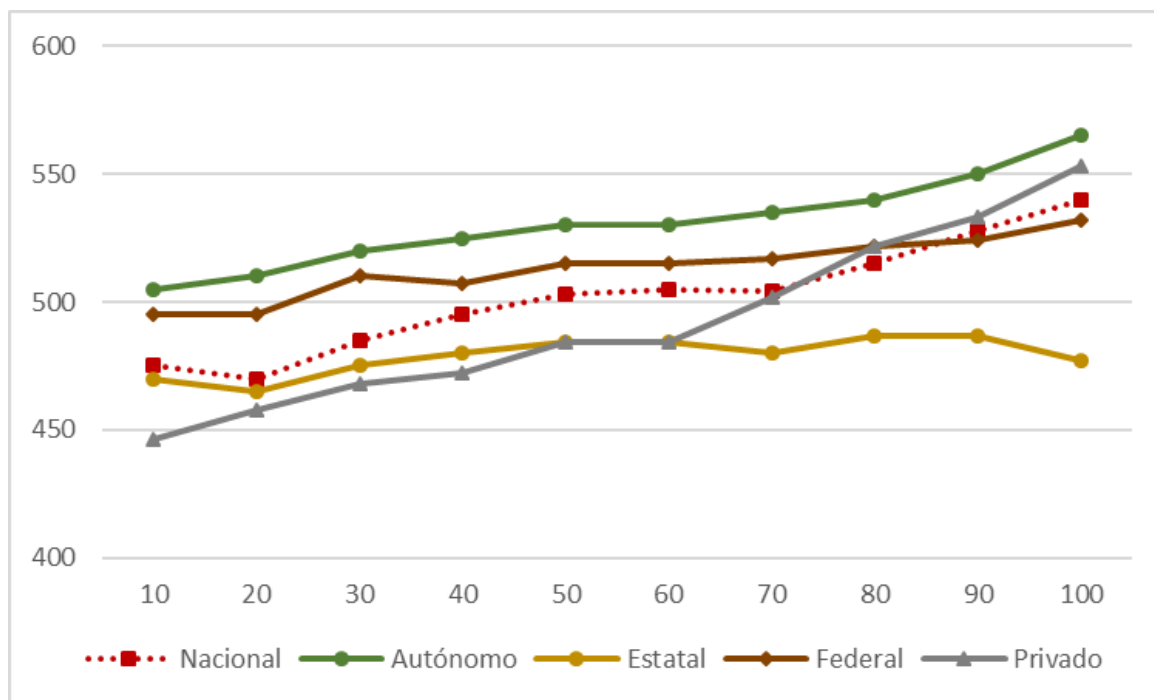


Fuente: INEE (2018a). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas.





Gráfica 31. Puntaje promedio de los estudiantes según su capital económico, por tipo de control administrativo (Matemáticas)



Fuente: INEE (2018a). Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas.

Los resultados aquí presentados muestran que, en general, existe un bajo nivel de rendimiento académico de las y los alumnos tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas. Estos resultados se relacionan con múltiples factores tales como recursos individuales de cada uno, así como con la condición socioeconómica en la que viven y también con las condiciones de las instituciones educativas en las que estudian, por lo que existe un reto importante para los diferentes actores que intervienen en la educación media superior para que la totalidad de alumnos ejerzan plenamente su derecho a recibir una educación de calidad.





Incremento de la deserción escolar

La deserción o abandono escolar es un tema que puede analizarse desde distintos frentes, tanto así que en la literatura se han usado diversas expresiones para referirse a esta categoría; términos como “desvinculación, salida, interrupción, desafiliación, deserción o abandono” abordados en niveles de profundidad y diferentes enfoques por distintos autores (INEE, 2019, p. 10), que lo conciben como un hecho individual o un hecho social “resultado de entretejer diversos factores como los económicos, los personales o los escolares”. (Ibid., p. 11), por ejemplo.

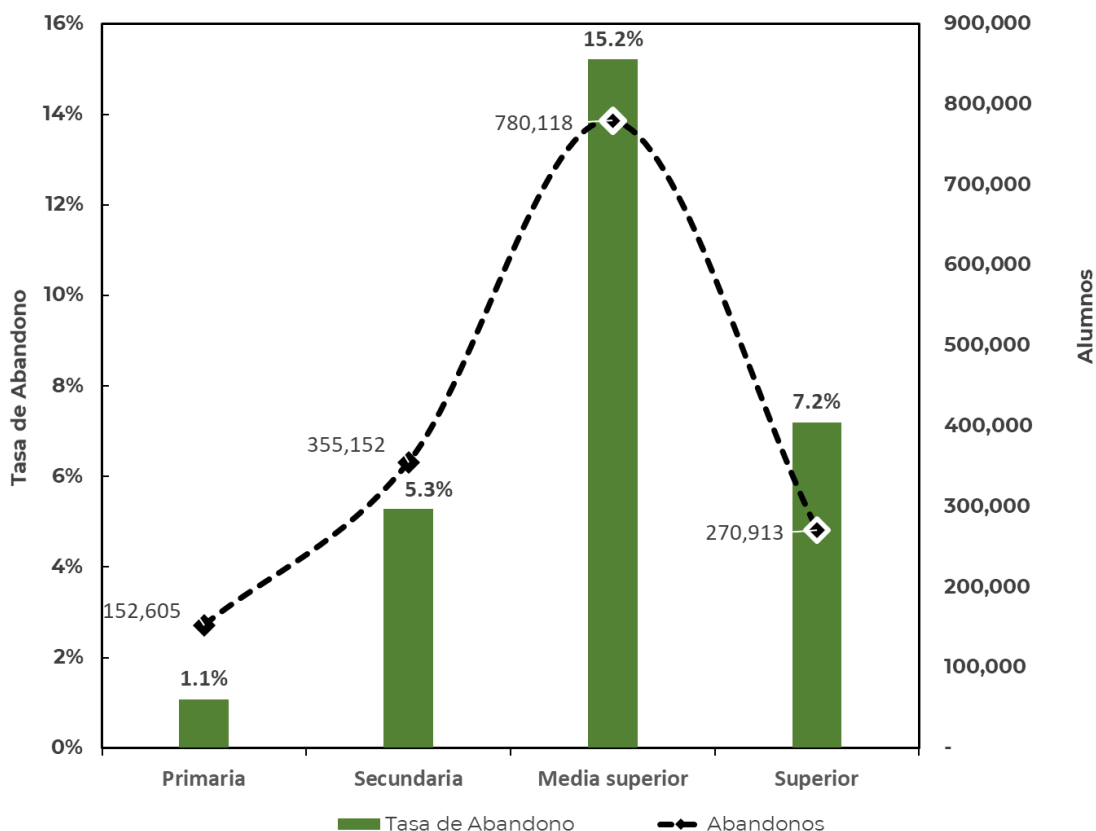
Institucionalmente, la SEP lo define como “alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo” (2016, p. 2), y el INEE refiere que “el abandono que se efectúa durante el transcurso del ciclo escolar se considera deserción intracurricular; y el que se concreta al finalizarlo, entre uno y otro periodo, haya reprobado o acreditado el alumno, se le da el nombre de la deserción intercurricular” (INEE, 2019, p. 12), en donde la primera “ocurre más que la segunda” (Ibid.), pero en conjunto constituyen el abandono total.

Cifras de abandono escolar

La Gráfica 32 muestra las tasas de abandono por nivel educativo para el ciclo escolar 2016-2017, en donde la mayor tasa de abandono se presenta en el nivel medio superior con 15.2%, muy por encima de los otros tres tipos educativos, casi tres veces más que la secundaria (5.3%), 14 veces más que la primaria (1.1%) y duplicando al superior (7.2%). En números absolutos, de los 1.6 millones de abandonos en los cuatro tipos educativos, la mitad fueron en media superior (780 mil jóvenes).



Gráfica 32. Tasa de abandono y total de abandonos según nivel educativo, primaria, secundaria, media superior y superior. Ciclo escolar 2016-2017



Fuentes: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con base en (INEE, 2019). Panorama Educativo de México, 2018, Tabla. AT02d-1 para los tipos educativos Primaria, Secundaria y Media superior y Secretaría de Educación Pública (s.f. b). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Indicadores y pronósticos. Disponible en: <https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx> para el tipo Superior.

Este indicador muestra los alumnos que abandonan la escuela entre los ciclos escolares consecutivos antes de terminar el nivel educativo en el que estudian. El abandono de los alumnos se mide en dos momentos: durante el ciclo escolar (Tasa de deserción intracurricular) o bien, entre el fin de un ciclo escolar y el inicio del siguiente (Tasa de deserción intercurricular). La suma de estos dos indicadores constituye la Tasa de deserción total, que es una medida de pérdida del flujo escolar entre dos ciclos consecutivos. Esta tasa es una estimación de los alumnos que abandonan la escuela, idealmente se pretende que la proporción tienda al cero (INEE, s.f.).





En el ciclo escolar 2016-17 el abandono escolar fue mayor en hombres que en mujeres, 17.4% y 13.0% respectivamente (Tabla 12). Al observar la información por grado escolar, destaca que el abandono ocurre principalmente durante el primer año escolar, uno de cada cuatro estudiantes deja la escuela, principalmente los hombres (26.2%). A diferencia del 3er grado, donde las tasas que se presentan son muy bajas, 2.2% en hombres y 0.4% para mujeres.

Tabla 12. Tasa de abandono total por sexo y grado escolar (2016-17)

| Grado Escolar | Tasa de abandono total (%) | | |
|---------------|----------------------------|-------------|-------------|
| | Total | Hombres | Mujeres |
| 1° | 26.2 | 29.1 | 23.2 |
| 2° | 11.0 | 12.6 | 9.6 |
| 3° | 1.3 | 2.2 | 0.4 |
| Total | 15.2 | 17.4 | 13.0 |

Fuentes: INEE (2018b). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: autor. INEE. Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02d-tasa-de-abandono-total/>

Por entidad federativa, el abandono total supera en todos los casos al 10% de la matrícula (Tabla 13). Las menores tasas se presentan en Puebla (10.5%), Veracruz (11.3%) y Tabasco (11.5%). Por el contrario, la Ciudad de México (CDMX) tuvo la mayor tasa de abandono del país (20.6%). En lo que respecta a las cifras por sexo, las menores tasas que se tienen en las mujeres están en: Puebla (8.8%), Veracruz (9.6%) y Tabasco (10.0%). Mientras que las entidades con las menores tasas en los hombres están en: Puebla (12.3%), Tabasco (12.9%) y Veracruz (12.9%).

Por otra parte, el abandono principalmente se presenta durante el ciclo escolar, es dos veces mayor que entre los ciclos escolares, es decir, los alumnos abandonan más la escuela durante sus estudios, que cuando al terminar el ciclo deciden no inscribirse al siguiente. La tasa de abandono intracurricular es poco más del doble que la intercurricular, 10.5% y 4.7% respectivamente. De hecho, hay entidades en donde la tasa de abandono intercurricular es casi inexistente entre los dos ciclos escolares analizados, por ejemplo, Veracruz (-0.2%), Quintana Roo (0.6%) y Campeche (1.5%).





Tabla 13. Tasa de abandono total, intracurricular e intercurricular por entidad federativa según sexo (2016-17)

| Entidad federativa | Tasa de abandono total (%) | | | Tasa de abandono intracurricular (%) | | | Tasa de abandono intercurricular (%) | | |
|---------------------|----------------------------|----------------|----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|--------------------------------------|----------------|----------------|
| | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres |
| Aguascalientes | 15.4 | 17.8 | 12.9 | 10.9 | 12.8 | 9.0 | 4.5 | 5.0 | 3.9 |
| Baja California | 16.5 | 18.9 | 14.3 | 7.2 | 8.6 | 5.8 | 9.3 | 10.2 | 8.5 |
| Baja California Sur | 12.3 | 14.5 | 10.1 | 7.9 | 9.2 | 6.6 | 4.4 | 5.4 | 3.5 |
| Campeche | 18.0 | 18.8 | 17.3 | 16.5 | 17.2 | 15.7 | 1.5 | 1.5 | 1.5 |
| Coahuila | 15.8 | 17.5 | 13.9 | 9.6 | 10.7 | 8.6 | 6.1 | 6.9 | 5.3 |
| Colima | 14.2 | 16.5 | 12.1 | 8.0 | 8.9 | 7.2 | 6.2 | 7.7 | 4.9 |
| Chiapas | 13.5 | 14.1 | 12.7 | 7.2 | 7.4 | 6.9 | 6.3 | 6.7 | 5.9 |
| Chihuahua | 18.6 | 21.0 | 16.2 | 13.1 | 15.2 | 11.1 | 5.5 | 5.9 | 5.1 |
| Ciudad de México | 20.6 | 23.4 | 17.7 | 14.5 | 16.3 | 12.7 | 6.0 | 7.1 | 5.0 |
| Durango | 16.6 | 18.7 | 14.5 | 9.3 | 10.4 | 8.3 | 7.3 | 8.3 | 6.2 |
| Guanajuato | 18.6 | 21.5 | 15.9 | 12.3 | 14.5 | 10.3 | 6.3 | 7.0 | 5.6 |
| Guerrero | 12.8 | 13.8 | 11.9 | 7.1 | 7.5 | 6.8 | 5.7 | 6.3 | 5.2 |
| Hidalgo | 16.3 | 18.7 | 14.0 | 11.5 | 13.0 | 10.0 | 4.9 | 5.7 | 4.0 |
| Jalisco | 14.7 | 16.7 | 12.9 | 11.2 | 11.9 | 10.5 | 3.6 | 4.9 | 2.4 |
| México | 15.0 | 18.1 | 12.0 | 11.0 | 13.6 | 8.4 | 4.0 | 4.5 | 3.6 |
| Michoacán | 17.3 | 19.4 | 15.4 | 11.5 | 12.8 | 10.2 | 5.9 | 6.6 | 5.2 |
| Morelos | 17.6 | 20.3 | 15.1 | 13.2 | 14.8 | 11.6 | 4.4 | 5.4 | 3.4 |
| Nayarit | 15.8 | 18.6 | 13.2 | 10.8 | 12.5 | 9.3 | 5.0 | 6.1 | 3.9 |
| Nuevo León | 15.1 | 16.9 | 13.1 | 12.3 | 13.6 | 10.9 | 2.8 | 3.3 | 2.2 |
| Oaxaca | 15.1 | 16.9 | 13.3 | 11.6 | 13.1 | 10.2 | 3.5 | 3.8 | 3.1 |
| Puebla | 10.5 | 12.3 | 8.8 | 5.2 | 6.1 | 4.4 | 5.2 | 6.1 | 4.4 |
| Querétaro | 15.0 | 18.0 | 12.3 | 9.1 | 11.5 | 6.9 | 5.9 | 6.5 | 5.4 |
| Quintana Roo | 12.4 | 14.5 | 10.4 | 11.8 | 13.2 | 10.5 | 0.6 | 1.3 | -0.1 |
| San Luis Potosí | 14.2 | 17.0 | 11.5 | 8.5 | 10.5 | 6.6 | 5.7 | 6.5 | 4.9 |
| Sinaloa | 12.5 | 14.5 | 10.6 | 6.2 | 7.0 | 5.5 | 6.3 | 7.5 | 5.2 |
| Sonora | 16.5 | 19.2 | 13.9 | 11.9 | 13.7 | 10.2 | 4.6 | 5.5 | 3.7 |
| Tabasco | 11.5 | 12.9 | 10.0 | 6.8 | 7.8 | 5.7 | 4.7 | 5.1 | 4.3 |
| Tamaulipas | 14.9 | 16.7 | 13.2 | 8.6 | 9.0 | 8.2 | 6.3 | 7.6 | 5.0 |
| Tlaxcala | 13.0 | 15.4 | 10.5 | 7.3 | 9.2 | 5.4 | 5.6 | 6.2 | 5.0 |
| Veracruz | 11.3 | 12.9 | 9.6 | 11.5 | 12.7 | 10.3 | -0.2 | 0.3 | -0.7 |
| Yucatán | 13.9 | 16.4 | 11.4 | 12.0 | 13.9 | 10.2 | 1.9 | 2.5 | 1.2 |
| Zacatecas | 15.2 | 17.7 | 12.9 | 12.3 | 14.5 | 10.2 | 2.9 | 3.1 | 2.6 |
| Nacional | 15.2 | 17.4 | 13.0 | 10.5 | 12.0 | 9.0 | 4.7 | 5.5 | 4.0 |
| Abandonos | 780,118 | 442,917 | 337,201 | 538,251 | 304,288 | 233,963 | 241,867 | 138,629 | 103,238 |

Fuente: INEE (2019), Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018), SEP-DGPPyEE.

De acuerdo con el modelo educativo, la tasa de abandono en los bachilleratos generales es la más baja, con 13.1%, mientras los bachilleratos tecnológicos tienen

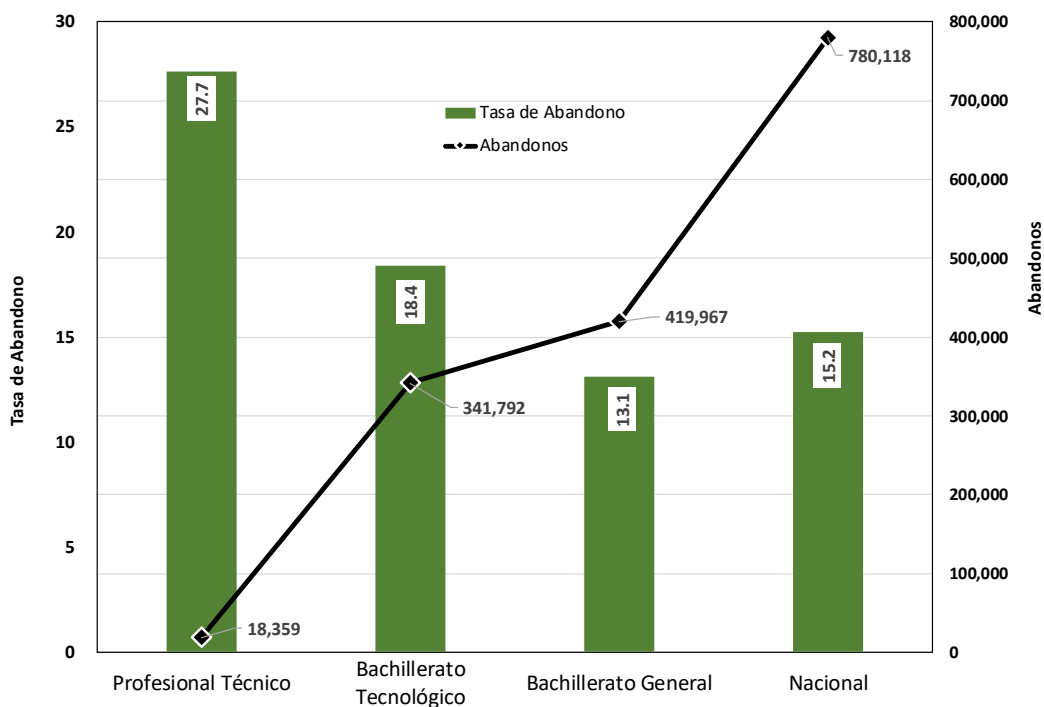




una tasa intermedia de 18.4% y en los planteles con modelo de profesional técnico tienen la más alta con 27.7%.

Sin embargo, esta clasificación se invierte al observar el total de abandonos en términos absolutos, son los profesionales técnicos quienes sólo tienen el 2.4% (18,359) de la matrícula total y los bachilleratos generales la mayor proporción (53.8%).

Gráfica 33. Tasa de abandono total, abandonos por modelo educativo (ciclo escolar 2016-17)



Fuentes INEE (2019). Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017 y ciclo escolar 2017-2018), SEP-DGPPyEE: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02d-tasa-de-abandono-total/>

Al observar las tasas de abandono total al diferenciar por sostenimiento público o privado, se observa una ligera diferencia de 1.1 puntos porcentuales entre ambos, siendo menor para los organismos públicos (Tabla 14).

Dentro del sostenimiento público, el Federal tiene la mayor tasa (19.2%) de abandono total, le sigue el estatal (14.5%) y el autónomo con las menores tasas, no alcanza la decena, 9.7%. Por otro lado, llama la atención el comportamiento





de las tasas de abandono en los planteles federales desconcentrados, descentralizados y centralizados, sus tasas son las más altas de todo el nivel educativo, con el 29.7%, 21.4% y 18.1%, entre dos y tres jóvenes que ingresan a sus planteles las abandonan, generalmente lo hacen antes de acabar el ciclo escolar. Al analizar las tasas intra e intercurriculares, se observa que hay una gran diferencia entre las que presentan los organismos públicos y privados, mientras que la mayoría de las tasas de abandono intracurricular son mayores en lo público, en lo privado ocurre lo contrario, este efecto posiblemente se deba, a que la mayoría de los estudiantes durante un ciclo escolar hacen un gran esfuerzo por conseguir el grado o nivel, dado que hay costos que ha pagado por adelantado (inscripción y mensualidad), pero al finalizar el ciclo, muchos de ellos la abandonan, por las causas que se han descrito anteriormente.

La mayor tasa de abandono intracurricular se presenta en los planteles desconcentrados federales, donde 4 de cada 10 alumnos abandonan los estudios durante el ciclo escolar (41.7%); curiosamente, este mismo tipo de planteles tiene la menor tasa de abandono intracurricular que resulta incluso negativa (-12.0%), es decir, recibió una matrícula de nuevo ingreso mucho mayor que la pérdida de alumnos tenidas por abandono en el ciclo anterior.



Tabla 14. Tasas de abandono total, intracurricular e intercurricular por sostenimiento y control administrativo según sexo (2016-17)

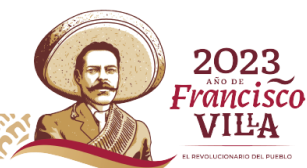
| Tipo de sostenimiento | Sostenimiento | Control administrativo | Tasa de Abandono | | | |
|-----------------------|---------------|------------------------|------------------|-----------------|-----------------|---------|
| | | | Total | Intracurricular | Intercurricular | |
| Público | Federal | Centralizado | % | 18.1 | 12.8 | 5.3 |
| | | | Abs. | 159,723 | 113,208 | 46,515 |
| | | Descentralizado | % | 21.4 | 13.5 | 7.9 |
| | | | Abs. | 32,019 | 20,160 | 11,859 |
| | | Desconcentrado | % | 29.7 | 41.7 | - 12.0 |
| | | | Abs. | 18,713 | 26,293 | - 7,580 |
| | Total | % | 19.2 | 14.6 | 4.6 | |
| | | Abs. | 210,455 | 159,661 | 50,794 | |
| | Estatad | Centralizado | % | 13.3 | 9.3 | 4.0 |
| | | | Abs. | 104,482 | 73,032 | 31,450 |
| | | Descentralizado | % | 15.0 | 11.1 | 3.9 |
| | | | Abs. | 248,872 | 184,851 | 64,021 |
| | | Total | % | 14.5 | 10.6 | 3.9 |
| | | | Abs. | 353,354 | 257,883 | 95,471 |
| | Autónomo | Total | % | 9.7 | 7.4 | 2.4 |
| | | | Abs. | 61,118 | 46,190 | 14,928 |
| Total | | % | 15.0 | 11.1 | 3.9 | |
| | | Abs. | 624,927 | 463,734 | 161,193 | |
| Privado | Privado | Particular | % | 16.2 | 7.8 | 8.4 |
| | | | Abs. | 142,725 | 68,647 | 74,078 |
| | | Subsidiado | % | 15.6 | 7.4 | 8.3 |
| | | | Abs. | 12,466 | 5,870 | 6,596 |
| | Total | % | 16.1 | 7.7 | 8.4 | |
| | | Abs. | 155,191 | 74,517 | 80,674 | |
| Total | | % | 15.2 | 10.5 | 4.7 | |
| | | Abs. | 780,118 | 538,251 | 241,867 | |

Fuente: INEE (2019), Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2016-2017 y ciclo escolar 2017-2018), SEP-DGPPyEE.

Bajo índice de eficiencia terminal

Para estimar el indicador de eficiencia terminal, se requiere del seguimiento a una cohorte de estudiantes en dos momentos, al ingreso y al egreso del nivel educativo. Con esto, se intenta medir la capacidad para lograr que un alumno que se inscribe en el primer grado de EMS logre egresar de éste, suponiendo una trayectoria sin interrupciones (INEE, s.f.).

De acuerdo con las cifras del documento *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023* (SEP, 2023), la tasa de eficiencia terminal en el





país, para el ciclo escolar 2021-2022 fue del 68.5%; según el sexo, las mujeres tienen una mayor tasa de terminación que los hombres, 74.7% y 62.4%, respectivamente (Tabla 15).

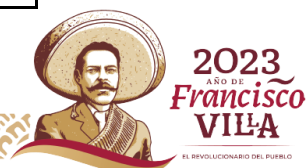
Entre entidades federativas se muestran grandes diferencias, por ejemplo, Jalisco y Morelos es de 33 puntos porcentuales (93.5% vs 60.5%). De esta manera, las entidades federativas con las tasas de eficiencia terminal más altas son: Jalisco, Tabasco y Tlaxcala; por el contrario, se ubican con las más bajas: Morelos, Guanajuato e Hidalgo.

De acuerdo con el sexo, también son Jalisco, Tabasco y Tlaxcala las entidades que presentan las mayores tasas de eficiencia terminal para hombres y mujeres. En el caso contrario, se encuentran Morelos y Guanajuato, lo cual coincide con que sus tasas de eficiencia terminal son de las más bajas a nivel nacional.

Por otro lado, las mayores diferencias entre las tasas entre hombres y mujeres, en favor de las mujeres, son principalmente en: Jalisco 19.7, Zacatecas 17.2 y San Luis Potosí 15.3 puntos porcentuales. Destaca negativamente la situación de los varones en Guanajuato, donde únicamente el 53.9% de los jóvenes estudiantes logra terminar en tiempo la educación media superior.

Tabla 15. Tasa de eficiencia terminal por entidad federativa según sexo (ciclo escolar 2021-22)

| Entidad federativa | Eficiencia Terminal (%) | | |
|---------------------|-------------------------|---------|---------|
| | Total | Mujeres | Hombres |
| Aguascalientes | 74.1 | 79.4 | 68.7 |
| Baja California | 62.4 | 68.3 | 56.5 |
| Baja California Sur | 64.4 | 72.0 | 57.0 |
| Campeche | 65.0 | 70.8 | 59.7 |
| Coahuila | 62.0 | 67.3 | 56.9 |
| Colima | 64.9 | 71.8 | 57.7 |
| Chiapas | 70.7 | 75.1 | 66.6 |
| Chihuahua | 61.6 | 68.8 | 54.1 |
| Ciudad de México | 64.9 | 70.5 | 59.6 |
| Durango | 63.2 | 69.8 | 56.6 |
| Guanajuato | 60.6 | 67.2 | 53.9 |
| Guerrero | 65.8 | 71.6 | 59.9 |
| Hidalgo | 61.5 | 69.2 | 54.0 |
| Jalisco | 93.5 | 103.1 | 83.4 |





| Entidad federativa | Eficiencia Terminal (%) | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------|-------------|
| | Total | Mujeres | Hombres |
| México | 71.3 | 76.6 | 65.9 |
| Michoacán | 66.3 | 72.9 | 59.2 |
| Morelos | 60.5 | 66.0 | 54.8 |
| Nayarit | 67.1 | 70.8 | 63.0 |
| Nuevo León | 71.0 | 76.5 | 65.6 |
| Oaxaca | 64.1 | 70.9 | 57.4 |
| Puebla | 69.7 | 75.3 | 63.9 |
| Querétaro | 64.1 | 70.2 | 57.5 |
| Quintana Roo | 67.6 | 73.2 | 62.1 |
| San Luis Potosí | 67.1 | 74.7 | 59.4 |
| Sinaloa | 66.9 | 72.2 | 61.8 |
| Sonora | 63.1 | 69.6 | 56.7 |
| Tabasco | 77.5 | 83.2 | 72.1 |
| Tamaulipas | 67.6 | 73.0 | 62.1 |
| Tlaxcala | 76.8 | 84.6 | 69.4 |
| Veracruz | 68.9 | 74.8 | 63.2 |
| Yucatán | 65.6 | 73.4 | 58.2 |
| Zacatecas | 63.4 | 71.8 | 54.6 |
| República Mexicana | 68.5 | 74.7 | 62.4 |

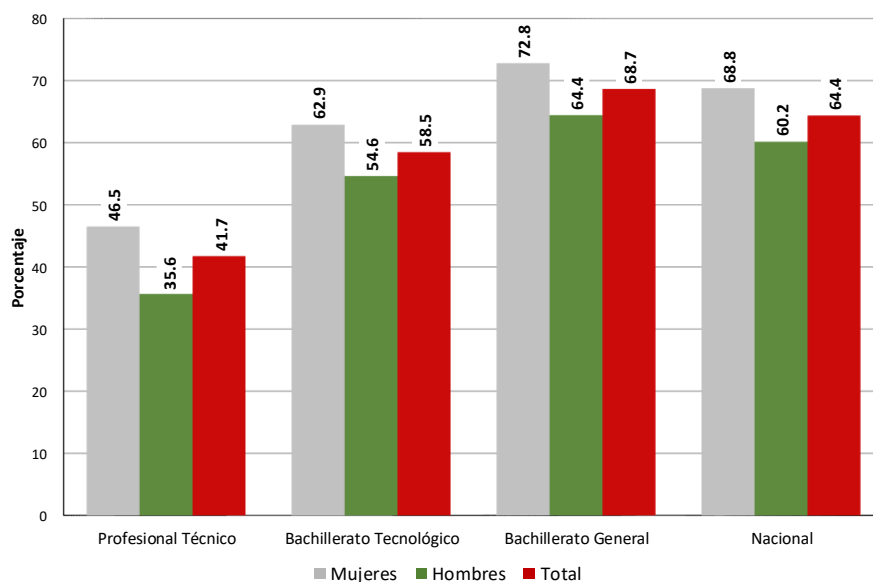
Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP) / Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE), tomado de: Primera Edición, Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023.

Por modelo educativo, los datos más recientes corresponden al ciclo escolar 2014-2017 y, según estos, el tipo de servicio el bachillerato general tiene la más alta tasa de eficiencia terminal, con el 68.7%; mientras que las tasas más reducidas se presentan en el modelo de profesional técnico, cuya tasa de eficiencia terminal es del 41.7%. Al revisar por sexo, en los tres modelos educativos las mujeres mantienen una diferencia por encima del 8% respecto a los hombres (gráfica 34).





Gráfica 34. Tasa de eficiencia terminal por modelo educativo según sexo (ciclo escolar 2016-17)



Fuentes: INEE, s.f. Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional. AT02e – Tasa de eficiencia terminal.

Al analizar por control educativo (ciclo escolar 2014-2017), los planteles con sostenimiento federal, en sus tres tipos (centralizado, descentralizado y desconcentrado), tienen las tasas de eficiencia terminal más bajas, este comportamiento coincide, evidentemente, con las altas tasas de abandono que se obtuvieron¹⁵. Destacan con altas tasas de terminación, los planteles bajo la coordinación administrativa autónoma (70.5%) y estatal centralizada (67.8%), claramente se observa que estos indicadores son empujados por las altas proporciones femeninas.

En todos los casos, las tasas de eficiencia terminal son mayores para las mujeres, generalmente más de 8 puntos porcentuales, el caso con la mayor diferencia se presente en los planteles federales desconcentrados con casi 15 puntos porcentuales (45.5% vs 60.5%). Por su parte, los servicios privados se ubican por encima o muy cerca a la tasa nacional, en el total, en hombre y mujeres.

¹⁵ Apartado referente a Deserción o Abandono Escolar.





Tabla 16. Tasa de eficiencia terminal por tipo de sostenimiento y control educativo según sexo (2016-2017)

| Tipo de sostenimiento | Sostenimiento | Control administrativo | Total | Hombres | Mujeres |
|-----------------------|---------------|------------------------|-------|---------|---------|
| Público | Federal | Centralizado | 59.4 | 55.2 | 64.1 |
| | | Descentralizado | 46.8 | 41.1 | 53.0 |
| | | Desconcentrado | 50.8 | 45.5 | 60.5 |
| | | Total | 57.1 | 52.5 | 62.3 |
| | Estatad | Centralizado | 67.8 | 63.4 | 72.1 |
| | | Descentralizado | 64.4 | 60.3 | 68.8 |
| | | Total | 65.5 | 61.3 | 69.9 |
| Autónomo | Total | 70.5 | 65.1 | 75.7 | |
| Total | | | 63.9 | 59.3 | 68.8 |
| Privado | Privado | Particular | 66.7 | 64.4 | 68.8 |
| | | Subsidiado | 62.4 | 57.2 | 67.4 |
| | Total | | 66.3 | 63.8 | 68.7 |
| Total | | | 64.4 | 60.2 | 68.8 |

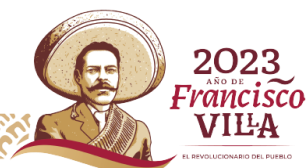
Fuentes: INEE, s.f. Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional. AT02e – Tasa de eficiencia terminal.

Los datos aquí presentados muestran que existe una mayor tasa de eficiencia terminal para las mujeres que para los hombres. Esta diferencia coincide con las tasas de abandono escolar¹⁶ que también son mayores en los hombres respecto a las mujeres y que podría estar relacionado, entre otras cosas, con los roles y expectativas de género asignados a ambos sexos¹⁷.

Sin duda, existen aún retos para que la eficiencia terminal en educación media superior sea satisfactoria. Para esto debe existir no solo una identificación de las razones que llevan a las y los alumnos a no concluir de manera satisfactoria este nivel educativo, sino también estrategias enfocadas a una eficiente formación académica que les proporcionen las herramientas necesarias para mejorar su desempeño.

¹⁶ Apartado referente a Abandono Escolar.

¹⁷ Para mayor referencia ver consultar el apartado Estudiantes enfrentan condiciones socioculturales adversas para estudiar el nivel medio superior.





Baja calificación para el mercado laboral y oportunidades de empleo limitadas a trabajos de baja remuneración económica

Un importante costo social de la deserción escolar es la baja productividad del trabajo y su efecto en el menor crecimiento de las economías que genera inserción laboral en condiciones de precariedad, en empleos de baja productividad y bajos salarios (Guadarrama, Hualde y López, 2016). De acuerdo con el CONEVAL (2018): “El principal problema que enfrentan los jóvenes es la falta de oportunidades de empleo (35.8%); se menciona como la causa de mayor peso la preparación insuficiente (36.5%), la apariencia (32.7%) y la inexperiencia (30.7%)” (CONEVAL, 2018, p 113).

A nivel de toda la región de América Latina y el Caribe, en 2016 la tasa de desempleo fue de 8.1% en promedio, cerca de 25 millones de personas, que en su mayoría fueron mujeres y jóvenes (OIT, 2016, pág. 7).

El CONEVAL recomienda que “en cuanto a los jóvenes, es necesario favorecer una inserción laboral en empleos formales, dado su impacto en su trayectoria laboral” lo que se traducirá a futuro en una mejora de “al menos 50% en las condiciones laborales a lo largo de la trayectoria” (CONEVAL, 2018, pág. 140). Esto concuerda con el panorama que augura la OIT sobre la necesidad de que los jóvenes se beneficien de la educación:

La transformación acelerada de ocupaciones y la creciente demanda por nuevas calificaciones avanzadas –así como la obsolescencia de habilidades existentes– hace imperativo modernizar los sistemas educativos y de formación profesional, a la vez que poner más énfasis en la formación para el trabajo tanto con las habilidades técnicas y socioemocionales necesarias. El riesgo de mayor desigualdad surge del hecho de que los trabajadores con altas calificaciones y “conectados” tienden a beneficiarse de estos cambios, mientras que aquellos con bajas calificaciones y “desconectados” tienden a perder, lo cual también requiere respuestas que compensen o contrarresten esta tendencia en la brecha de habilidades. (OIT, 2016, pág. 55).

En un mundo cambiante, en el que las y los jóvenes abandonen la escuela antes de concluir la educación media superior generará graves desigualdades sociales



que es necesario mitigar, a través de políticas que promuevan la permanencia y terminación educativa.

De acuerdo con la OCDE (2017), “las perspectivas laborales mejoran para los adultos que han seguido estudiando después de la educación obligatoria” (p 92) en todos los países miembros de esta organización y países asociados.

Para el promedio de los países de la OCDE, las tasas de empleo son aproximadamente 20 puntos porcentuales más altas para los adultos que finalizaron la EMS¹⁸ en comparación con quienes tienen educación por debajo de este nivel (ibid.).

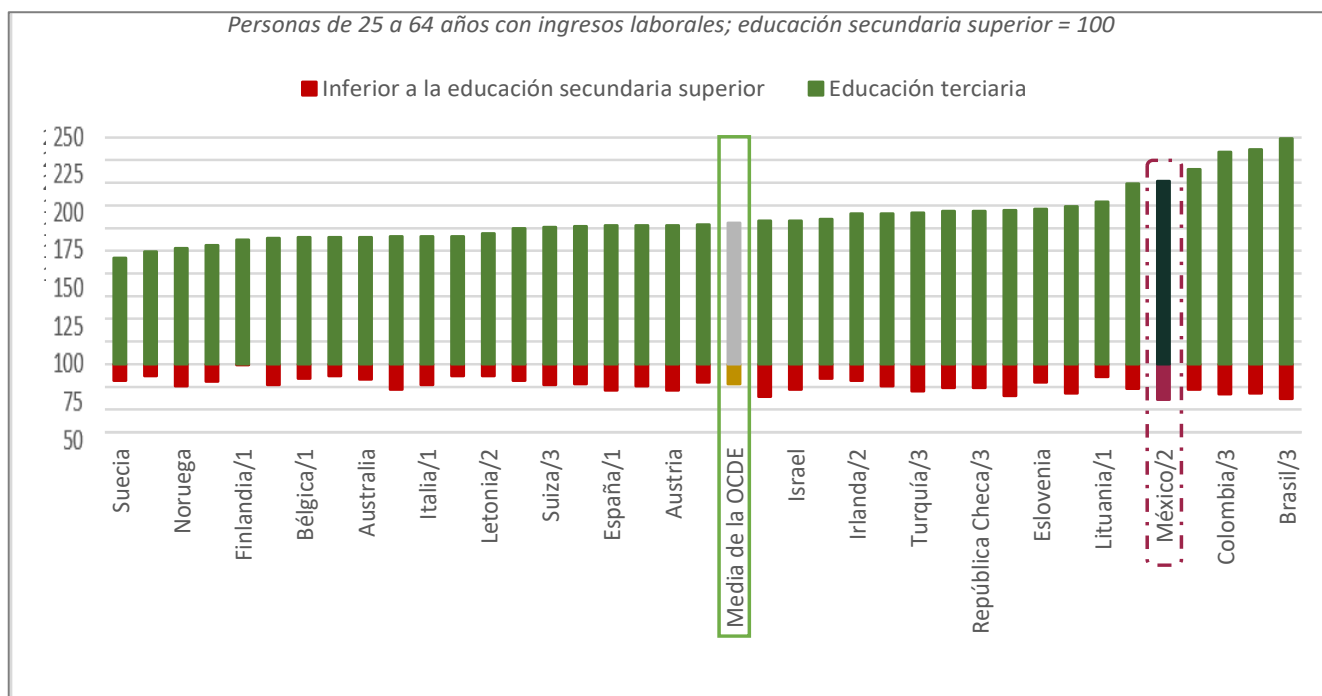
Estas diferencias también se ven reflejadas en el tipo de empleo al que pueden acceder las personas que no cuentan con el nivel medio superior, como señala la OCDE (2017):

(...) aunque siguen existiendo oportunidades de empleo para las personas con unas cualificaciones más bajas, sus perspectivas dentro del mercado laboral son relativamente complicadas. Las posibilidades de que las personas con las cualificaciones educativas mínimas se encuentren en situación de desempleo son mayores, además de percibir unos ingresos menores (...). Estas diferencias de resultados en el mercado laboral pueden agravar las desigualdades sociales (ibid., p. 93).

Como puede apreciarse en la gráfica 35, en los países miembros de la OCDE y asociados, los adultos con mayores ingresos son aquellos que cuentan con niveles educativos mayores a educación secundaria superior.

¹⁸ Equivalente a educación postsecundaria superior o post secundaria no terciaria para la OCDE.

Gráfica 35. Ingresos relativos de los adultos, por nivel educativo alcanzado (2015)



Nota: La educación terciaria incluye las titulaciones de educación terciaria de ciclo corto, de grado, de máster, de doctorado y equivalentes.

/1. El año de referencia es distinto a 2015.

/2. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.

/3. El índice 100 hace referencia a una combinación de niveles educativos de la OCDE.

Los países están clasificados en orden ascendente de los ingresos relativos de las personas de 25 a 64 años con educación terciaria.

Fuente: OCDE, 2017, Gráfica A6.1.

En México, de acuerdo con la información de la gráfica 35, una persona adulta con los niveles más altos de estudios ganaba en 2015 en promedio 3.3 veces más que una persona con nivel inferior a secundaria superior.



Reproducción de la inequidad social y educativa e incumplimiento en garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral para todos los participantes del Sistema Educativo Nacional

La deserción de la educación media superior y los problemas para permanecer en ella, limitan el futuro de miles de jóvenes y, por ende, el futuro económico, cultural e inclusive político del país.

Un insuficiente bienestar económico, necesario para los gastos escolares básicos, alimentado por la desigualdad económica imperante, el riesgo de abandono escolar para quienes trabajan, el riesgo de deserción en ambientes de bajos niveles socioeconómicos, condiciones sociales y culturales hostiles, producto tanto de la misma desigualdad social que así alimenta su reproducción, que a su vez genera discriminación y que se reproduce y socializa intergeneracionalmente; la falta de acceso a conocimientos y capital cultural necesarios para sobrevivir en este medio, actitudes discriminatorias referentes al género, los problemas individuales y en el ambiente escolar o las condiciones limitantes para un apto aprovechamiento y todo lo que ello conlleva, además de la diferencia en la impartición y calidad escolar que no es homogénea debido a la segmentación de la EMS. Estas problemáticas, en su conjunto potenciarán las dificultades de permanencia y conclusión de los estudios de las y los jóvenes que, incrementarán el riesgo de abandono escolar y, con ello también tendrán efectos tales como una baja calificación para el mercado laboral, un costo social amplio que genera baja productividad además de bajo crecimiento económico, condiciones precarias para el trabajo con salarios paupérrimos, o un bajo índice de eficiencia terminal; con lo cual se afianzará la reproducción de la inequidad social y educativa, así como el incumplimiento del Estado en garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral para todos los participantes del Sistema Educativo Nacional.

El papel que juega el Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez es el de contribuir a combatir el problema de la deserción o abandono escolar a través del otorgamiento de becas educativas





que pueden ayudar a mitigar algunas condiciones de desigualdad entre las y los jóvenes que no cuentan con los medios suficientes (familiares y culturales) y, ciertamente, brindan la oportunidad de contribuir a terminar con el ciclo intergeneracional de desventajas acumuladas que perpetúan las desigualdades que obstruyen un adecuado desarrollo de aptitudes y competencias para la vida, que impiden el desarrollo óptimo de habilidades y conocimientos y que favorecen la reproducción y consolidación de este problema en un espacio educativo desigual para quienes las padecen. Espacio educativo que debiera dotar de herramientas para una vida digna a las y los jóvenes y que, sin embargo, se convierte infortunadamente, en un campo minado donde los más desfavorecidos padecerán las consecuencias de no poder transitarlo o de hacerlo a ciegas con muy pocos instrumentos para que puedan aprovecharlo y mejorar sus condiciones de vida a partir de su mayor escolarización.

2.2. Evolución del problema

El *Panorama Educativo en México 2017* señala que la EMS “es el tipo educativo que ha registrado el mayor crecimiento sostenido en los últimos 15 años; la matrícula pasó de poco más de 3.1 millones de alumnos a poco más de 5.1 millones, es decir, tuvo una tasa de crecimiento promedio anual de 3.4%”. (INEE, 2018b). Sin soslayar la relevancia de este crecimiento, sigue estando pendiente el abatir la deserción escolar en este nivel educativo.

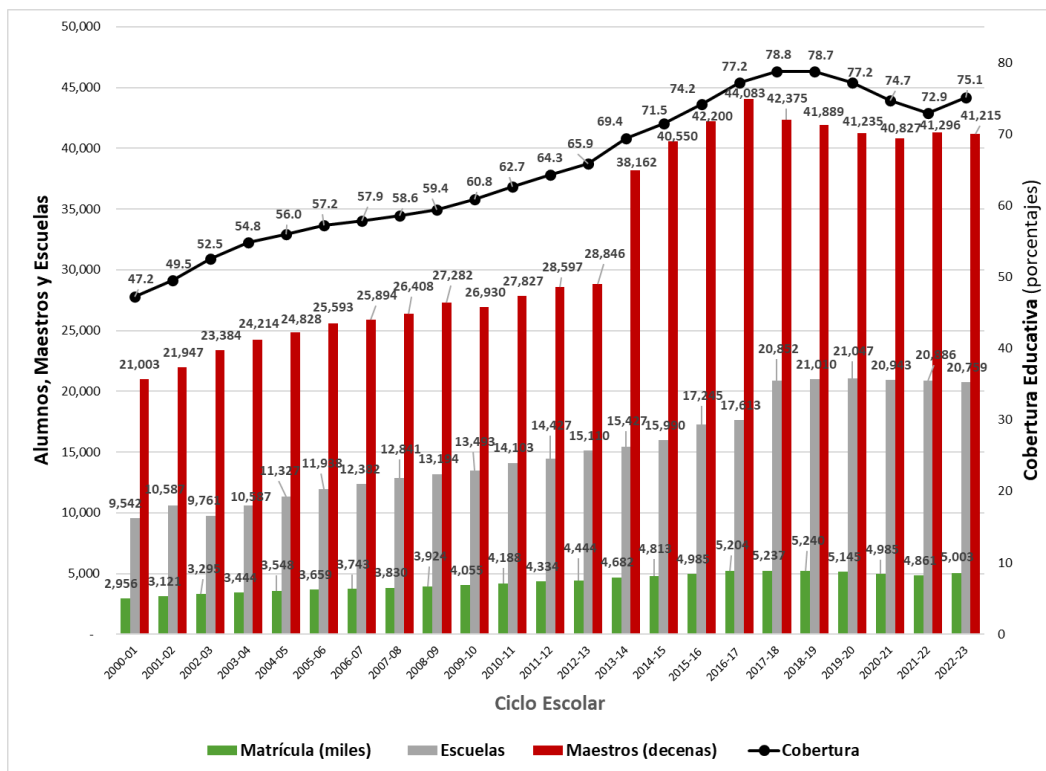
La gráfica siguiente presenta la evolución de la oferta educativa en EMS, en donde se logra observar un crecimiento constante de la matrícula, los maestros y planteles escolares, sin embargo, en los últimos 6 ciclos escolares permanece constante e incluso presenta una ligera disminución.

En relación con la matrícula, presenta su más alto crecimiento entre los ciclos escolares del 2013-14 al 2016-17; también en este periodo, los maestros han tenido su mayor crecimiento, destacando el ciclo 2013-14, con más de 90 mil; por su parte, el mayor crecimiento en la cantidad de escuelas se presenta en el 2017-18, con 3,239.

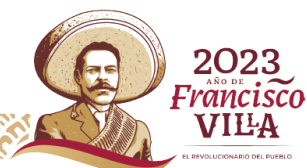


A la par del crecimiento permanente de la oferta educativa, el porcentaje de personas en edad de estudiar este nivel educativo (cobertura) se ha ido incrementando en 27.9 puntos porcentuales, pasando de 47.2% a 75.1%, del ciclo 2000-01 al ciclo 2022-23, respectivamente. Sin embargo, de los ciclos escolares 2019-20 al 2021-22 se observó una sensible baja de este indicador, en 5.8 puntos porcentuales, pero que en el último ciclo escolar 2022-23, ha presentado un ligero incremento de 2.2 puntos porcentuales. Dado lo anterior, no ha sido posible lograr cumplir con lo especificado en el 2º Artículo Transitorio del Decreto por el que reformó el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF 9/02/2012), en el que se estableció que para el ciclo escolar 2021-22 se lograría la cobertura total.

Gráfica 36. Matrícula, maestros, planteles y cobertura escolar en EMS, por ciclo escolar (2000-01 a 2022-23)



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con base en la Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f. a). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas. [Página web]. Disponible en: <https://planeacion.sep.gov.mx/estadisticaeducativas.aspx> y Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, ciclos 2015-16 a 2022-23.





Notas: El gráfico se relativizó a fin de tener una mejor visualización de la información, de esta manera, la matrícula está en miles, los maestros en decenas y los planteles en unidades. La información se refiere a la modalidad escolarizada.

^{1/} La proporción de la cobertura se construye a partir de dos fuentes de información diferentes: los registros de la matrícula escolar y las estimaciones del número de niñas y niños en edad escolar de 15 a 17 años, que se obtuvieron de las proyecciones de población del CONAPO (2013 a 2018).

^{2/} Cifras estimadas para el ciclo 2022-23.

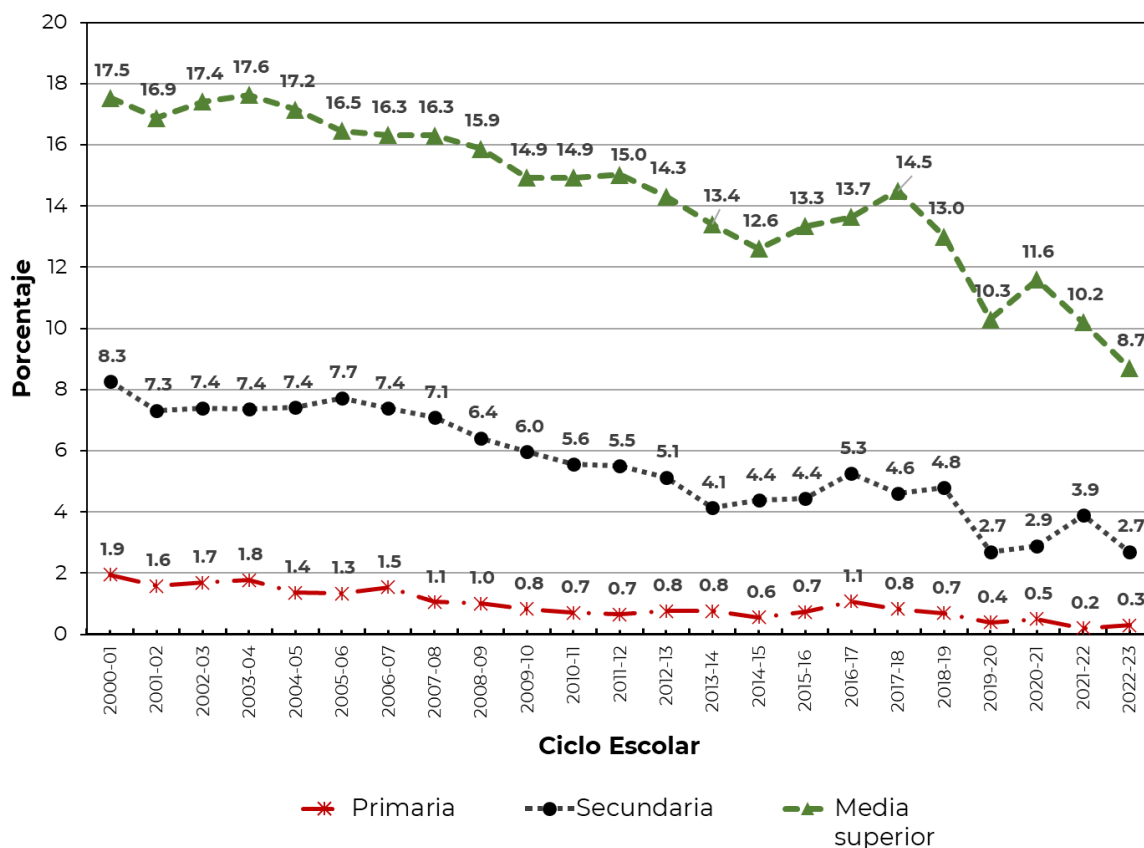
Enseguida, se observa el comportamiento del abandono escolar en tres tipos educativos del Sistema Educativo Nacional durante 23 ciclos escolares, 2000-01 al 2022-23. En la gráfica 37 se percibe que es en la primaria donde se tienen las más bajas proporciones, de 1.9% observado en el ciclo 2000-01 pasó a 0.3% en el último ciclo de referencia. En Secundaria, su más bajo índice de abandono ha sido de 2.7%, mismo que se ha presentado en los ciclos 2019-20 y 2022-23.

El gran reto del Sistema Educativo Nacional se presenta en la educación media superior, aunque el abandono en el periodo de estudio disminuye de manera constante, se han observado “picos con crecimiento” (2017-18 y 2020-21). Sin embargo, se destaca una sensiblemente disminución del indicador con 2.9 puntos porcentuales, del 11.6% que se presentó en el 2020-21, al 8.7% en el 2022-23.

Al convertir la proporción del abandono en EMS de 8.7% de la matrícula actual a números absolutos, se observa la urgente necesidad de atender a este grupo poblacional, al estimarse en cerca de 468 mil jóvenes que dejan de estudiar anualmente (Tabla 17), sea temporal o definitivamente, muchos de ellos para incorporarse al mercado laboral, al desempleo, a labores domésticas o a no tener actividad alguna.



Gráfica 37. Índice de abandono escolar^{1/} en Primaria, Secundaria y Media Superior, por ciclo escolar (2000-01 a 2022-23)

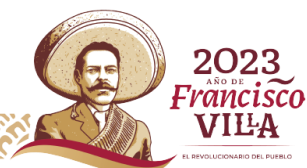


Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con base en la Secretaría de Educación Pública (s.f. b). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Indicadores y pronósticos. Disponible en: <https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx> y Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, ciclos 2015-16 a 2022-23.

^{1/} Es la relación porcentual que se obtiene del total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, respecto al total de alumnos inscritos en el ciclo escolar. Para educación media superior, se refiere a la modalidad presencial.

Respecto a la evolución de indicadores de avance escolar en media superior, en la siguiente gráfica se presentan tres indicadores: abandono, reprobación y eficiencia terminal; que previamente fueron analizados y ahora se muestra su evolución durante los ciclos escolares de 1990-01 a 2015-16.

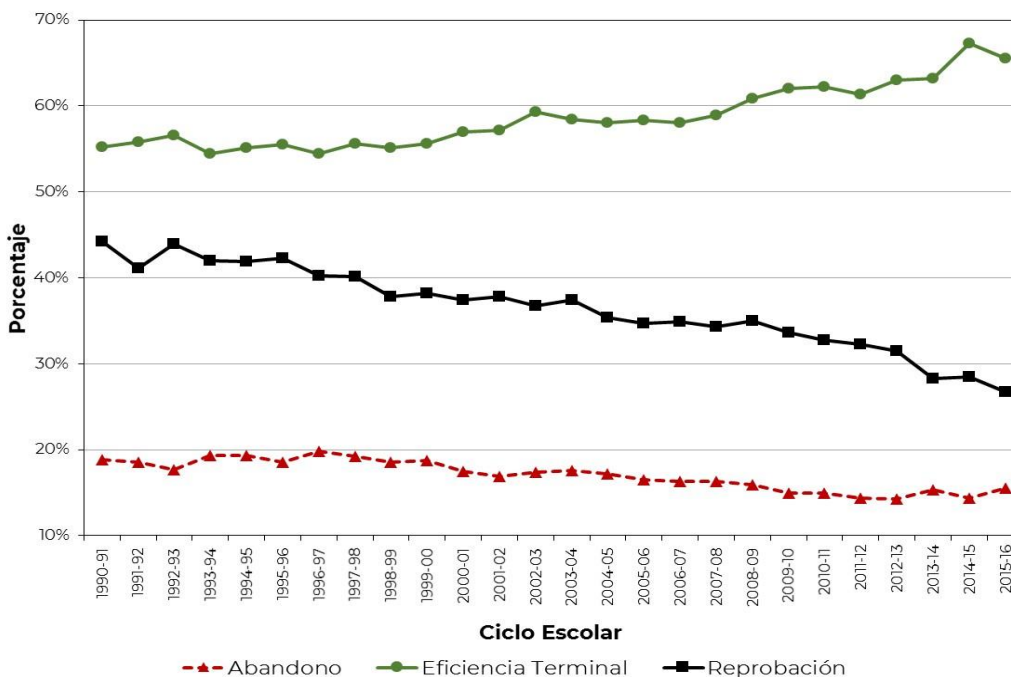
En este periodo, 26 ciclos escolares, el abandono ha disminuido en 3.3 puntos porcentuales (18.8% a 15.5%); la reprobación lo ha hecho en 17.5 puntos porcentuales (44.2% a 26.7%); y la eficiencia terminal ha aumentado en 10.3 puntos porcentuales (55.2% a 65.5%) (proporciones no mostradas en la gráfica).





Al observar la gráfica 38, claramente se observan líneas del comportamiento de los indicadores, que muestran tendencias. Como se mencionó anteriormente, la reprobación tiene una tendencia a la baja, al igual que el abandono, a diferencia de la eficiencia terminal, que muestra una trayectoria al alza.

Gráfica 38. Evolución de las tasas de reprobación, abandono y eficiencia terminal, ciclos escolares 1990-91 a 2015-16 (Porcentajes)



Fuentes: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación, para los Ciclos Escolares 1990-91 a 2011-12, con base en Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f. a). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas. Disponible en: <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>. Para los Ciclos Escolares 2012-13 a 2016-17, cálculos con base en INEE (s.f.). Banco de Indicadores Educativos, AT02b – Tasa de aprobación, recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02b-tasa-de-aprobacion>. Se utilizaron las tasas de aprobación, para estimar las tasas de reprobación, como la diferencia respecto al total.

Finalmente, la evolución del abandono escolar, de acuerdo con las cifras del documento *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023* (SEP, 2023) entre el ciclo escolar 2001-02 y el 2022-23, el porcentaje de abandono se redujo en 8.2 puntos porcentuales.





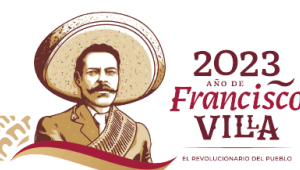
Tabla 17. Tasa de abandono total según ciclo escolar

| Ciclos escolares | Tasa de abandono total | |
|------------------|------------------------|-----------|
| | % | Abs. |
| 2001-02 | 16.9 | 526,788 |
| 2007-08 | 16.3 | 624,684 |
| 2013-14 | 15.3 | 714,975 |
| 2016-17 | 15.2 | 780,118 |
| 2017-18 | 14.5 | 745,978 |
| 2018-19 | 13.0 | 668,807 |
| 2019-20 | 10.3 | 524,757 |
| 2020-21 | 11.6 | 643,175 |
| 2021-22 | 10.2 | 455,062*/ |
| 2022-23 | 8.7 | 468,048*/ |

Fuente: Ciclos 2001-02 a 2017-18, INEE (2018b). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior; Ciclos 2018-19 a 2022-23, SEP (2023). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023. */Estimaciones propias.

Resulta conveniente, para subrayar la importancia del problema de la deserción escolar, mencionar aquí las conclusiones del Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) (SEP & COPEEMS, 2012), que resume las principales características de quienes desertaron de la EMS, fueron quienes: tienen un menor nivel socioeconómico y la percepción de que trabajar es más importante que estudiar, a pesar de que saben de la utilidad los estudios; tienen una mayor proporción de embarazos y matrimonios, principalmente en mujeres; menor gusto por el estudio; menor desempeño académico; mayor reprobación y logro de menor promedio; menor nivel de escolaridad de los padres; menor presencia de un ambiente de confianza en la familia y en la escuela.

Adicionalmente, en el mismo reporte de la ENDEMS se señala que la asistencia a clases, la reprobación y el promedio, resultaron los principales factores que permiten identificar a los estudiantes en riesgo de deserción. Es relevante señalar que, en comparación con la población en general y con los jóvenes de mayores ingresos, quienes registran menores recursos y tienen una beca disminuyen significativamente su probabilidad de desertar.





2.3. Experiencias de atención

2.3.1. Experiencias en México

En México han sido muchos los programas de becas para los estudiantes de Educación Media Superior, en este apartado se mencionan algunos de los más relevantes de los últimos años.

Las becas del Programa Nacional de Becas en Educación Media Superior (PROBEMS)

Objetivo del Programa: Favorecer el ingreso, permanencia y terminación de estudios de estudiantes en situación de pobreza y vulnerabilidad, así como de estudiantes sobresalientes y personal académico de educación media superior a través de apoyos monetarios. (SEP, s.f. c).

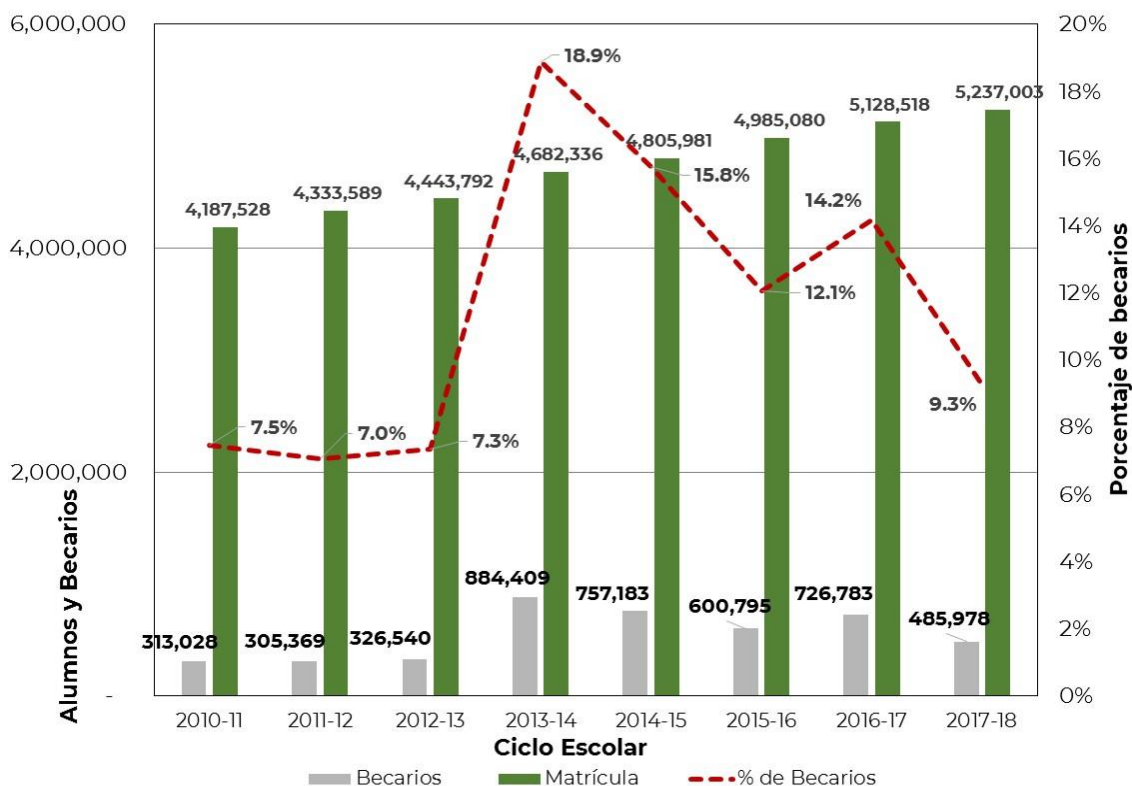
El PROBEMS operó hasta el ciclo escolar 2017-2018 y no cuenta con evaluaciones de impacto que permitan conocer sus resultados, no obstante, se muestran las cifras correspondientes a las becas otorgadas entre los ciclos escolares 2010-11 al 2017-18.

Del ciclo escolar 2010-11 al 2017-18, el PROBEMS otorgó 4,400,085 becas (Gráfica 39) a estudiantes. Dentro de este periodo, fue en el ciclo 2013-14 cuando tuvo la mayor cantidad de becarios, con casi 900 mil (CBEMS, s.f.).

De acuerdo con la matrícula total de estudiantes en EMS y la cantidad de becas por ciclo escolar, el programa de Becas de la SEMS en el ciclo escolar 2017-18 benefició al 9.3% de los estudiantes de Educación Media Superior. Es decir, de los 5.2 millones de estudiantes matriculados en el nivel medio superior, el programa benefició a 485 mil estudiantes. En cambio, en el ciclo escolar 2013-14 el porcentaje de becarios fue del 18.9%, el más alto del periodo en análisis, el doble que el ciclo escolar pasado (Ibid.).



**Gráfica 39. Matrícula, becarios y porcentaje de becarios en el PROBEMS
(Ciclos escolares 2010-11 a 2017-18)**



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación, con datos del Reporte Estadístico del Programa de Becas de Educación Media Superior datos al ciclo escolar 2017-18. Coordinación de Becas de Educación Media Superior (CBEMS, s.f.)

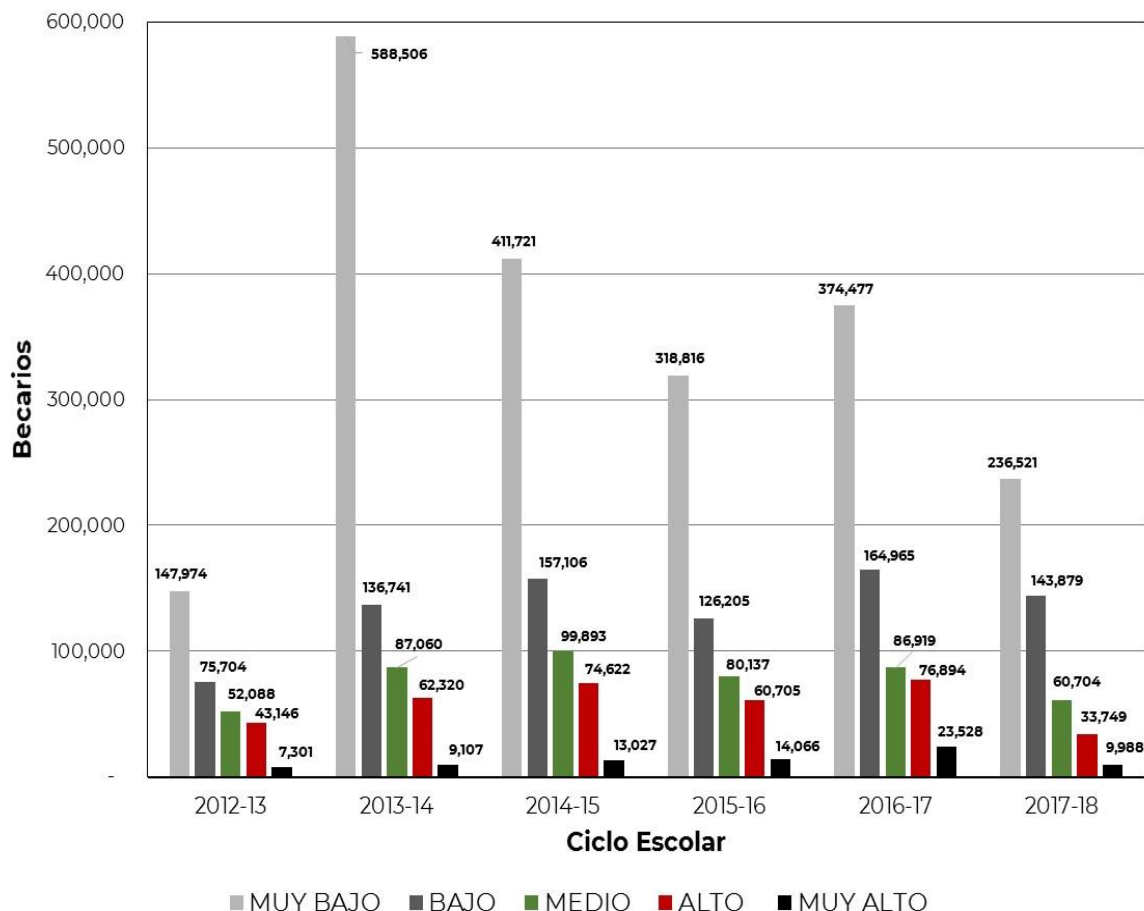
De acuerdo con datos de la CBEMS, durante el ciclo escolar 2017-18, este programa cubrió el 52.3% de las escuelas en este nivel educativo, así consideró aquellas con al menos un alumno registrado dentro del Programa de Becas.

Por otra parte, es importante destacar que la mayoría de las becas se entregaron en localidades con muy bajo grado de marginación y sólo en una décima parte a las localidades con alto y muy alto grado de marginación. (Gráfica 40).





Gráfica 40. Becas asignadas por grado de marginación, ciclos escolares 2012-13 a 2017-18



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación, con datos del Reporte Estadístico del Programa de Becas de Educación Media Superior datos al ciclo escolar 2017-18. Coordinación de Becas de Educación Media Superior (CBEMS, s.f.).

Sobre las becas entregadas a la población indígena, se ha estimado que su proporción anual se incrementó de 2.2% en el ciclo escolar 2010-2011 hasta 9.9% para el ciclo escolar 2017-2018 (Tabla 18).





**Tabla 18. Porcentaje de becarios indígenas
(ciclos escolares, 2010-11 a 2017-18)**

| Ciclo Escolar | Becarios | Becarios indígenas | |
|---------------|----------|--------------------|------|
| | | Abs. | Rel. |
| 2010-11 | 313,028 | 6,945 | 2.2% |
| 2011-12 | 305,369 | 13,588 | 4.4% |
| 2012-13 | 326,540 | 16,011 | 4.9% |
| 2013-14 | 884,409 | 13,630 | 1.5% |
| 2014-15 | 757,183 | 49,034 | 6.5% |
| 2015-16 | 600,795 | 35,090 | 5.8% |
| 2016-17 | 726,783 | 60,718 | 8.4% |
| 2017-18 | 485,978 | 48,186 | 9.9% |

Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación, con datos del Reporte Estadístico del Programa de Becas de Educación Media Superior datos al ciclo escolar 2017-18. Coordinación de Becas de Educación Media Superior (CBSEMS, s.f.).

Fortalezas y debilidades.

Como ya se mencionó, el programa no cuenta con una evaluación de impacto, sin embargo, de acuerdo con la Ficha de Monitoreo 2017-2018, del programa (CONEVAL, s/f), los principales aspectos a destacar son:

Fortalezas.

- El programa contribuyó a fomentar el ingreso y permanencia en la educación Básica, Media Superior y Superior.

Debilidades:

- El programa no contó con una instancia coordinadora que consolidara la información que aportaban las unidades responsables que operaron el programa.
- El programa presentó diferencias en los formatos con los que reportó la población atendida.

Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU)

El Gobierno de la Ciudad de México a fin de contribuir a lograr la equidad educativa y promover la permanencia escolar, ofreció desde 2007 y hasta 2019 el Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU), que consistía en estímulo económico para los jóvenes residentes de la Ciudad de México que



estudiaban en instituciones públicas del Nivel Medio Superior. Este programa fue llamado también "**Prepa Sí**". (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

Objetivo: Aumentar la equidad en el acceso a una educación formal, consolidando los derechos asociados a la educación y programas de apoyo Institucional, con estándares de calidad y abatir la deserción escolar, con especial atención hacia las personas en desventaja y condiciones de vulnerabilidad (Ibíd., p. 11).

Adicionalmente, el programa hizo extensivo el apoyo por un año escolar más a quienes se encuentren inscritos en el primer año en instituciones de educación superior públicas en la Ciudad de México y que hubieran sido beneficiarios del Programa. También, promueve la participación de los estudiantes beneficiarios en actividades en la comunidad para contribuir a su pleno desarrollo y fortalecer su sentido de pertenencia e identidad con su entorno social.

El monto del estímulo que otorgó el programa para el ciclo escolar 2017-18 fue de \$500 a \$700 pesos, dependiendo del desempeño escolar del estudiante, el cual tenía como propósito incentivar el rendimiento escolar de los becarios. Estos estímulos eran entregados por medio de una tarjeta bancaria (en la modalidad de monedero electrónico) de uso exclusivo de los beneficiarios (Ibíd.).

Principales resultados

El programa no cuenta con una evaluación de impacto que proporcione resultados del programa, por lo que se presentan a continuación las principales cifras referentes a los estímulos entregados entre los ciclos escolares 2013-2018.

En el ciclo escolar 2017-18, las cifras del Sistema Educativo Nacional, disponibles en el sitio web de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (SEP, s.f. a), estimaron que la Ciudad de México tenía una matrícula en media superior de 476,825 estudiantes, de ellos el 81.7% (389,352) correspondieron a estudiantes de escuelas públicas, de sostenimiento federal, estatal y autónomo. Debido a la gran demanda de aspirantes para este



programa, en 2018 se incrementó la meta a 215,000 estímulos mensuales o becas (Ibid.). Con esta medida se llegó a cubrir el 57% de la matrícula total en la entidad. La Tabla 19 muestra la cantidad de becarios y el presupuesto ejercido entre los años 2013 a 2018, se observa cierta constancia en la cantidad de becarios y el total del subsidio ejercido. En promedio se les asignó la cantidad de \$6,128 pesos por estudiante al año.

**Tabla 19. PREBU: Becarios y presupuesto ejercido por año
(2013 a 2018)**

| Año | Becarios | Presupuesto ejercido (pesos) | Promedio Percápita (pesos) |
|-----------------|----------------|---------------------------------|-------------------------------|
| 2013 | 191,597 | 1,114,991,200 | 5,819 |
| 2014 | 203,153 | 1,350,646,097 | 6,648 |
| 2015 | 216,723 | 1,281,633,000 | 5,914 |
| 2016 | 216,801 | 1,443,973,886 | 6,660 |
| 2017 | 229,934 | 1,340,412,220 | 5,830 |
| 2018 | 221,724 | 1,312,212,647 | 5,918 |
| Promedio | 213,322 | 1,307,311,508 | 6,128 |

Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con información de PRO Iniciativa para el Fortalecimiento de la Institucionalidad de los Programas Sociales. Los datos del 2018 son actualizados al 27 de marzo de 2018.

Fortalezas, Debilidades y Oportunidades. De acuerdo con los resultados de una evaluación interna realizada en 2018 al programa (Ibid.), se presentan los principales hallazgos en estas áreas:

Fortalezas

- Las Reglas de Operación tienen congruencia con lo que establece el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018, coadyuvan a la igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento de la diversidad, alta cohesión e integración social, pleno goce de los derechos.
- El diseño del Programa tiene congruencia con el problema que busca atender.

Debilidades





- Aunque el programa realiza año con año una capacitación al personal de apoyo para el proceso de inscripción- reinscripción al programa (Guía de Proceso de Inscripción- reinscripción), este no contempla los conceptos básicos de las Reglas de Operación, lo cual puede afectar en el cumplimiento de los objetivos y sus metas.

Oportunidades

- Robustecer las acciones de vinculación con otros programas sociales y políticas públicas.

PROSPERA Programa de Inclusión Social

PROSPERA fue un programa federal de transferencias condicionadas, que hasta el año 2018 otorgaba recursos a casi seis y medio millones de familias mexicanas para fortalecer su alimentación, salud y educación; asimismo fomentaba la vinculación de los beneficiarios con proyectos productivos, opciones laborales y servicios financieros.

Objetivo del programa: Contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potenciaran las capacidades de las personas en situación de pobreza a través de acciones que ampliaran sus capacidades en alimentación, salud y educación, y mejoraran su acceso a otras dimensiones del bienestar. (ACUERDO DOF 29-12-2017).

Con relación al componente educativo, éste se orientaba a apoyar la inscripción, permanencia y asistencia regular a la educación primaria, secundaria y media superior de los hijos de las familias beneficiarias mediante la entrega de becas económicas. Asimismo, otorgaba una beca educativa y un apoyo para transporte, a jóvenes beneficiarios inscritos en instituciones públicas de educación superior. (Ibíd.).

En Educación Media Superior (EMS), las becas se asignaban a las y los jóvenes de entre 14 y 21 años inscritos en escuelas de modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. En escuelas de modalidad escolarizada, las becas eran apoyos monetarios que se entregaban bimestralmente durante los diez meses

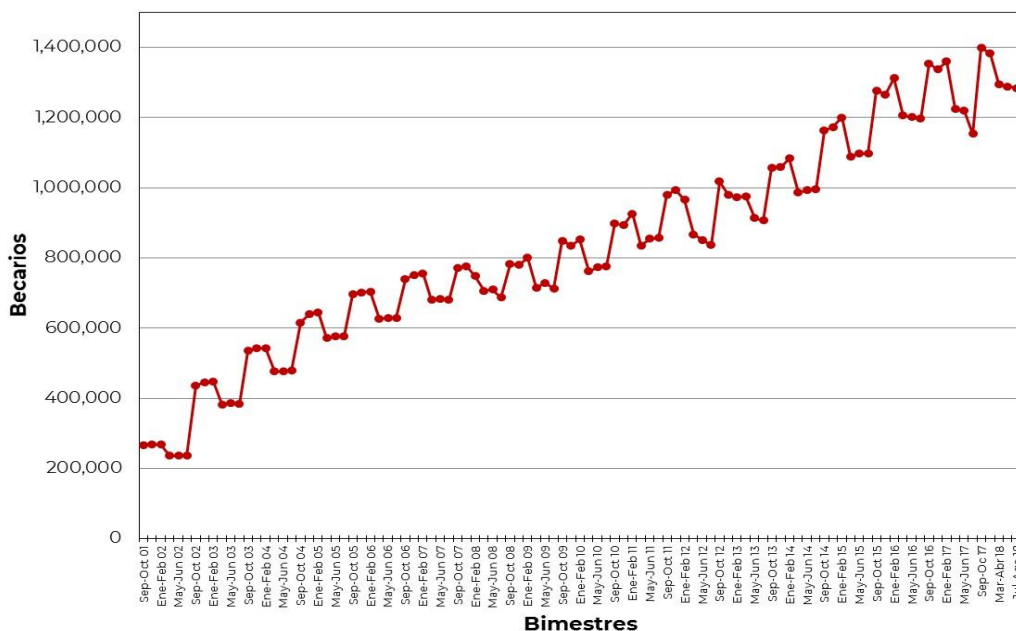




del ciclo escolar, su monto se incrementaba a medida que el grado que se cursaba era más alto. Adicionalmente, recibían un apoyo monetario anual para la adquisición de útiles escolares. (Ibíd.).

El otorgamiento de las becas en EMS de PROSPERA iniciaron al comienzo del ciclo escolar 2001-02, con casi 270 mil becarios, con 17 años en operación de este programa, al cierre del ciclo escolar 2017-18 tenía 1.3 millones de becarios (Gráfica 41). A una tasa media anual de crecimiento del 9.7%, con un comportamiento anual cíclico, esto es, el primer semestre del ciclo escolar siempre es mayor al del segundo semestre. (Gobierno de México s.f.).

Gráfica 41. PROSPERA: Becarios por bimestre, 2001-2018



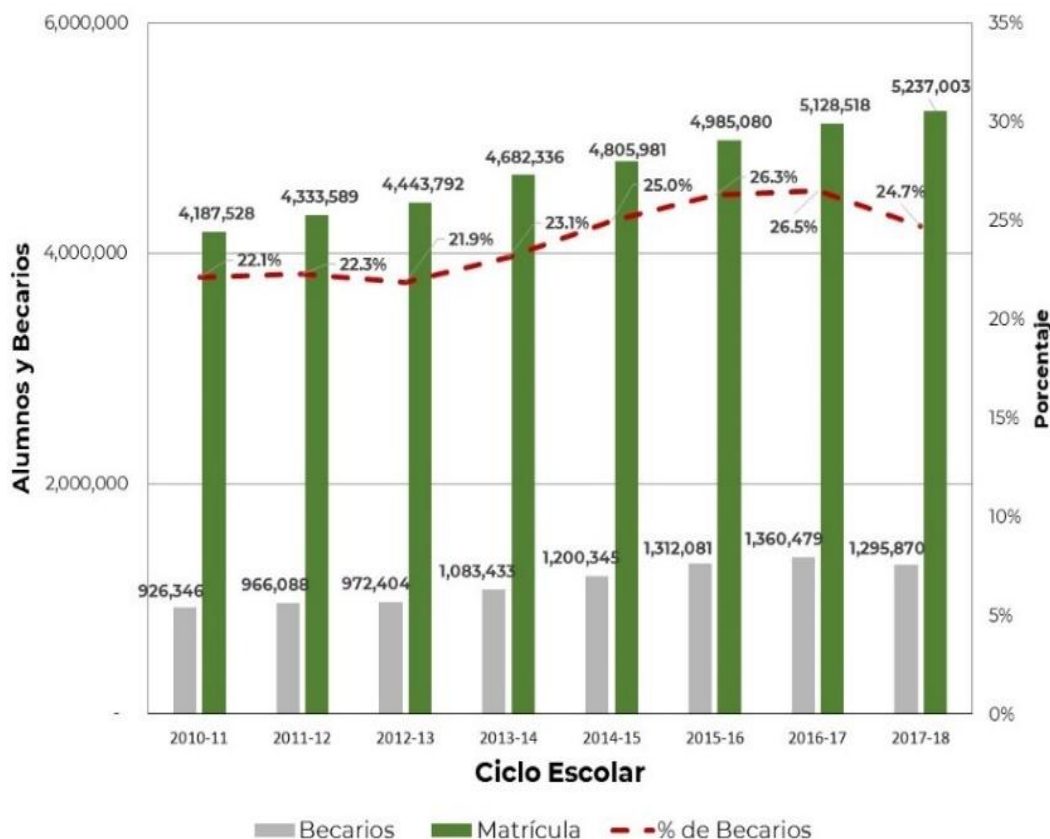
Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con datos Abiertos del Gobierno de México (s.f.)

Con relación a la matrícula nacional, durante los ciclos escolares 2010-11 a 2017-18, la proporción de becarios en PROSPERA respecto a la matrícula nacional siempre fue mayor al 20%, entregando en el último ciclo escolar becas a uno de cada cuatro alumnos del total del país en EMS (24.7%). (Gráfica 42)





Gráfica 42. Matrícula, becarios y porcentaje de becarios PROSPERA (ciclos escolares 2010-11 a 2017-18)



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación con datos Abiertos del Gobierno de México (s.f.)

A lo largo de su existencia, PROSPERA contó con diversas evaluaciones de sus distintos componentes. No se cuenta con una evaluación reciente acerca de su componente educativo a nivel medio superior, sin embargo, cabe señalar que en 2015 implementó un piloto enfocado a las y los beneficiarios de EMS llamado Piloto de Cambio de Receptor de Becas. Las y los estudiantes seleccionados para este piloto recibirían directamente el apoyo a través de una tarjeta bancaria.¹⁹

¹⁹ En el esquema tradicional las titulares beneficiarias, generalmente las madres, recibían la beca otorgada a los becarios de EMS.





Este piloto fue implementado con el objetivo de reducir la deserción escolar en becarios del programa. Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2018).

Para medir los resultados de dicho piloto se realizaron evaluaciones tanto de impacto como cualitativas. A continuación, se presentan los resultados más relevantes de estas evaluaciones.

Principales resultados de impacto:

- El efecto promedio del cambio de receptor de becas fue una reducción en la deserción escolar de 1.6 puntos porcentuales, respecto a una media de 13.1 para el grupo de control. Este efecto representó una reducción relativa del 12.2% en la tasa de deserción escolar.
- Entre los becarios que declararon recibir personalmente la transferencia, el impacto fue del 19.8 por ciento.
- Los receptores de la beca tuvieron un incremento real en sus ingresos y adquirieron mayor conocimiento sobre la transferencia. Estos podrían haber sido dos mecanismos importantes que condujeron a la reducción del abandono escolar.
- Estos primeros resultados sugieren que el cambio de receptor tuvo el potencial de convertirse en una medida efectiva para reducir la deserción escolar entre los becarios de PROSPERA (Ibid.).

Resultados de evaluaciones cualitativas:

- A un año de su implementación la intervención favoreció la permanencia escolar y coadyuvó a reducir el riesgo de abandono escolar sobre todo en hogares con presencia de madre y padre, donde los varones eran hijos primogénitos y se encontraban estudiando el segundo año de bachillerato (PROSPERA, 2016).



- El Cambio de Receptor de Becas apuntaló la permanencia escolar cuando el recurso fue clave para la economía familiar; la beca pudo “retrasar” la prisa por comenzar la vida laboral de lleno (Ibid.).
- A dos años de su implementación no se encontraron resultados relevantes que indicaran que el piloto influía en la decisión de los y las becarias de continuar o no en la EMS (PROSPERA, 2017).

Áreas de oportunidad y recomendaciones:

De acuerdo con las evaluaciones cualitativas, una de las recomendaciones hechas al piloto fue la siguiente:

- Acompañar la implementación del cambio de receptor de la beca de una campaña de comunicación sobre las ventajas de concluir la educación media superior con la finalidad de contribuir a que consoliden el interés por la escuela y, cómo esto en el futuro les podría permitir mejores condiciones materiales, tomando en cuenta la diversidad de contextos familiares (PROSPERA, 2016, *ibid.*).

Beca Estímulo para Formación Dual

La Beca Estímulo para Formación Dual que está dirigida a la población estudiantil de educación media superior que, si bien no tiene entre sus objetivos la permanencia y/o egreso de sus beneficiarios, otorga incentivos económicos. A partir de 2019 entró en operación y forma parte del programa S243 Becas Elisa Acuña. (ACUERDO DOF, 30-12-2019).

Objetivo del Programa: Lograr que los/las alumnos/as, egresados/as y/o personal docente, y profesores/as-investigadores/as, investigadores/as y/o personal con funciones de dirección (directores/as) de instituciones de educación básica, media superior y superior del Sistema Educativo Nacional permanezcan, egresen, realicen su servicio social, prácticas profesionales, educación dual, alcancen la superación académica, se capaciten y/o realicen investigación



mediante una beca. (ACUERDO DOF 31-12-2020; Anexo ACUERDO DOF 31-12-2020).

Está dirigida a estudiantes inscritos/as en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), en la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) y en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) que han sido aceptados/as en algún Programa de Educación Dual. El monto o porcentaje será establecido en la convocatoria vigente (ibid.).

Este programa no cuenta con evaluaciones que permitan conocer sus alcances.

Becas para alumnos de los Centros de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR) del Programa Apoyos para el Desarrollo Forestal Sustentable

Estas becas son una modalidad del programa S219 Apoyos para el Desarrollo Forestal Sustentable (ACUERDO DOF 30-12-2020) de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales que surgió a partir de la fusión de los programas U036 Programa Nacional Forestal Desarrollo Forestal 2015 y el S219 Programa Nacional Forestal-Pago por Servicios Ambientales. (SEMARNAT, 2016). Es ejecutada a través de la Comisión Nacional (CONAFOR), la cual opera un sistema de educación técnica del tipo medio superior, conformado por los Centros de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR) que cuenta con tres sedes a nivel nacional en Michoacán, Oaxaca y Coahuila. (CONAFOR, s.f.).

Objetivo del Programa: Apoyo con la finalidad de proporcionar recursos económicos a estudiantes en activo del Sistema Educativo de los Centros de Educación y Capacitación Forestal CECFOR, con el objetivo de favorecer su permanencia escolar y formación técnica forestal. (ACUERDO DOF 31-12-2020). Desde su creación se han entregado becas a alumnos pertenecientes al Sistema Educativo del CECFOR, pero es desde 2018 que tiene entre sus objetivos fomentar la permanencia escolar de sus becarios.



El monto del apoyo anual es de máximo \$37,000.00 y no podrá exceder los \$18,500.00 por semestre escolar, podrá entregarse en parcialidades y se solicita como requisito indispensable que los beneficiarios se mantengan inscritos en el sistema escolar (Ibid.).

A la fecha no existen evaluaciones de esta modalidad de beca que puedan medir sus resultados de permanencia escolar.

2.3.2. Experiencias internacionales de atención

A continuación, se detallan las características de dos programas de becas en educación media superior en América Latina.

Chile. Programa de Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE)

Objetivo del programa: Favorecer la permanencia de los estudiantes de educación media con mayores niveles de vulnerabilidad socioeducativa, calificados de altamente vulnerables por condición de madres, padres, embarazadas y/o participantes del programa Chile Seguridades y Oportunidades (JUNAEB, 2021).

La beca consiste en un aporte monetario de libre disposición pagado hasta en 4 cuotas, con un monto anual de \$196.600 pesos chilenos (Ibid.).

La población objetivo son estudiantes de educación media que sean madres, padres, embarazadas y/o participantes del programa Chile Solidario, que tengan matrícula vigente en establecimientos municipales o particular subvencionados reconocidos por el Ministerio de Educación (Ibid.).

En la página Web oficial de este programa se señala que desde el año 2019, la BARE es solo postulable para renovación (Ibid.).

Principales resultados de evaluación



En 2017 se realizó una evaluación a la BARE (JUNAEB, 2018) que incluyó los años 2014-2017 y la cual destacó los siguientes aspectos:

- Respecto a la cobertura la cantidad de becarios y becarias aumentó entre 2014 y 2017, teniendo una variación de 32.8% durante este periodo. En términos absolutos pasó de 19,089 becarios en 2014 a 25,342 en 2017.
- El 92% de los becarios que recibió la beca el 2016 se encontraba matriculado el año 2017 (o egresado, en el caso de los becarios promovidos que el 2016 estaban en 4º año). De estas cifras se concluye que año a año hay un aumento en la tasa de permanencia de los beneficiarios BARE.
- Sobre la retención, se cuenta con información a partir de 2015 a 2017, en donde el 1er año pasó de 83% a 87.61%; el segundo año de 84.1% a 89.78%; el tercer año de 88.8% a 91.2% y para el cuarto año pasó de 96.1% a 96.77%, respectivamente.

Debilidades y áreas de oportunidad

- El modelo de focalización de la beca es tal que se genera una discriminación negativa de estudiantes que, siendo parte de la población potencial que posee riesgo de deserción escolar, no puede acceder a la postulación debido a no se encuentran matriculados en liceos focalizados.
- El monto de la beca podría ser revaluado, considerando que existen perfiles diferenciados de becarios, estos perfiles podrían presentar diferentes necesidades económicas. Por ejemplo, un estudiante que tiene escasos recursos y además es madre/padre podría tener mayores necesidades que un estudiante que no tiene estas condiciones.
- Modificar el indicador de fin, en cuanto el programa no tiene como objetivo el que los beneficiarios concluyan la enseñanza media sin interrupciones o atrasos en su trayectoria.
- Modificar las fechas de postulación para la beca, ya que se realizan durante los meses de diciembre y enero, en los cuales los y las estudiantes se encuentran en periodo vacacional por lo que se incrementa el riesgo de





que los más vulnerables no se postulen. Adicional a esto se recomienda dar apoyo constante durante el periodo de postulación para que la mayor parte de estudiantes con condiciones vulnerables pueda realizar la solicitud de la beca.

Costa Rica. Programa Avancemos

El programa Avancemos es un programa social del gobierno de Costa Rica ejecutado por el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), creado en 2006 como programa piloto y posteriormente, para 2007, se implementó a nivel nacional (BID, 2016).

Objetivo del programa: Promover el acceso y la permanencia en el sistema de educación secundaria de personas estudiantes a partir de los once años, en situación de pobreza, a través de una transferencia monetaria condicionada que complementa el ingreso familiar (IMAS, 2021).

La población objetivo del programa son estudiantes de entre 12 y 17 años (IMAS, 2021), matriculados en cualquier modalidad de educación secundaria del sistema educativo formal²⁰ y que sean parte de familias en condición de pobreza, pobreza extrema, riesgo, vulnerabilidad y exclusión social y que dadas estas condiciones tengan dificultades para mantenerse o reinsertarse en el sistema educativo (BID, 2016).

El programa entrega apoyos económicos mensuales a estudiantes de 7° hasta 12° año de educación secundaria. Para el año 2015²¹ los montos vigentes eran de 22,500 hasta 35,000 colones dependiendo del grado escolar (Tabla 20).

²⁰ Los niveles de secundaria en Costa Rica pertenecen al Tercer Ciclo de la Educación General Básica (de 7° a 9° año), el resto (10° a 12°) pertenece a la Educación Diversificada equivalente a la educación media superior en México.

²¹ Se presentan datos correspondientes a 2015 ya que en este año se realizó la última evaluación al programa.



Tabla 20. Montos de las transferencias del programa Avancemos 2015

| Educación General Básica | Nivel educativo | Edad aproximada al momento de cursar el nivel educativo | Monto mensual propuesto (CRC) | Monto de la transferencia en dólares |
|--------------------------|-----------------|---|-------------------------------|--------------------------------------|
| III Ciclo | 7° | 13 | 22.500 | 42 |
| | 8° | 14 | 22.500 | 42 |
| | 9° | 15 | 22.500 | 42 |
| IV Ciclo | 10° | 16 | 35.000 | 65 |
| | 11° | 17 | 35.000 | 65 |
| | 12° | 18 | 35.000 | 65 |

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo (BID) 2016.

No existe un límite de beneficiarios por familia siempre y cuando se cumpla con los requisitos establecidos por el programa, no obstante, para recibir el apoyo, las familias deben cumplir con algunas corresponsabilidades (Ibid.):

1. Asistencia de por lo menos el 80%.
2. Participación en actividades de voluntariado (opcional).
3. No repetir más de dos veces un año escolar.

Desde que el programa comenzó como una intervención piloto se han realizado diversas evaluaciones, la más reciente, realizada en 2015 por Meza-Cordero, J. *et al.*, contiene información relevante sobre la eficacia del programa, así como algunos datos sobre el impacto de éste, adicional a ello se publicó una Nota Técnica sobre su funcionamiento (BID, *op. cit.*). A continuación, se presentan los principales resultados y áreas de oportunidad de acuerdo con la información obtenida de estos documentos.

Principales resultados

- Para agosto de 2015, el programa contaba con cobertura nacional que beneficiaba a aproximadamente 157 mil estudiantes. Desde 2007 — cuando el programa se inició formalmente— la cantidad de beneficiarios promedia los 165 mil estudiantes, lo que representa alrededor del 40% del total de estudiantes de secundaria.





- Se incrementó la cobertura del programa desde su creación tanto en zonas rurales como urbanas teniendo una mayor presencia en las últimas. El 70% de los beneficiarios residen en estas zonas lo cual se resalta como favorable ya que la mayor vulnerabilidad socioeconómica se presenta en zonas rurales.
- De acuerdo con lo reportado por las familias el promedio de años de escolaridad concluidos de las y los beneficiarias/os ha aumentado de 7.6 a 8.0 de 2006 a 2014.
- El porcentaje de adolescentes que reportaron haber abandonado sus estudios para trabajar ha disminuido a partir de la implementación del programa de 18% en 2007 a 5% en 2014.

Debilidades

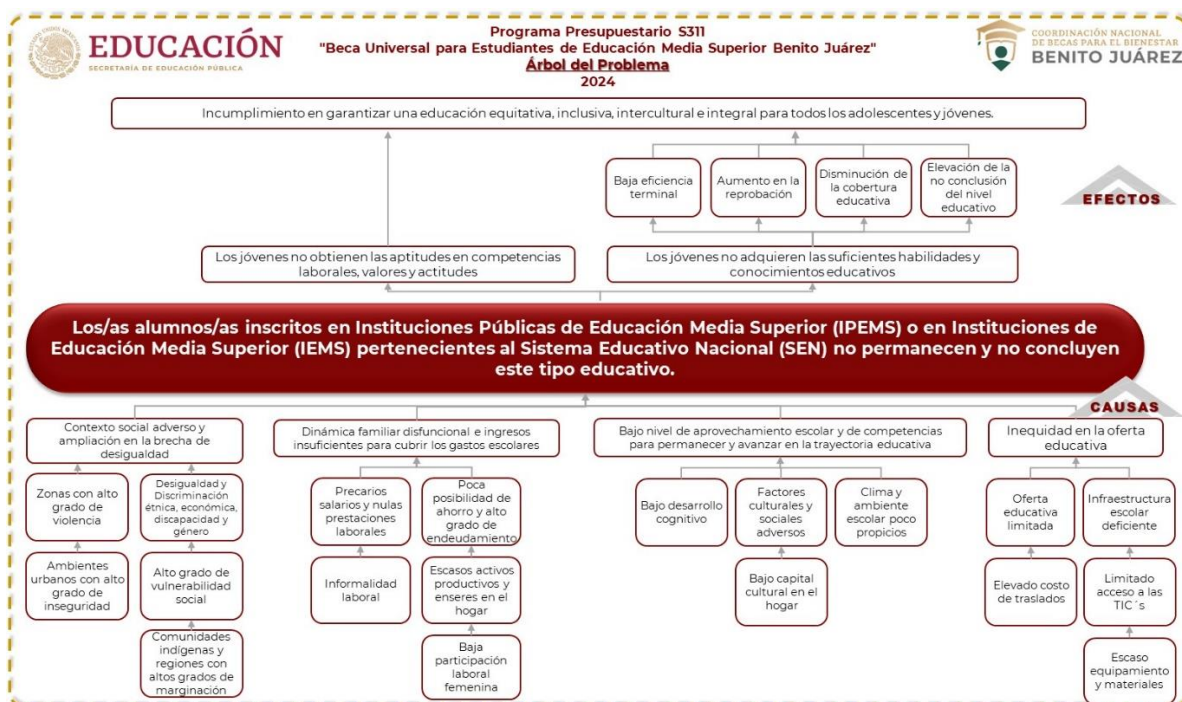
- Dada la falta de indicadores base, sólo pudo medirse el impacto para un año en particular. En este caso para 2014.
- Los canales y la calidad de la comunicación entre las oficinas regionales del IMAS y los distintos colegios pueden variar en grados mayores, haciendo en algunos casos muy sencilla la coordinación y muy difícil en otros, el desarrollo de la cotidianidad del programa.

Áreas de oportunidad

- Comunicación eficiente y permanente. En algunos casos se reportó una falta de eficiencia en la difusión sobre criterios de elegibilidad, condicionalidad y continuidad, así como los cambios a lo largo del tiempo sobre los montos del apoyo, generando confusión entre los beneficiarios resaltando que algunos de estos no lo tenían claro.
- Atención a los usuarios. En algunas oficinas regionales se presentan problemas con el trato a los beneficiarios ya que existen vacíos de información y reglamentación provocando que cada oficina regional tome sus propias decisiones operativas para ejecutar el programa que terminan por convertirse en trámites complicados para los beneficiarios (Meza-Cordero, J. et al., 2015).

2.4. Árbol del problema

Figura 1. Árbol del Problema



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación.

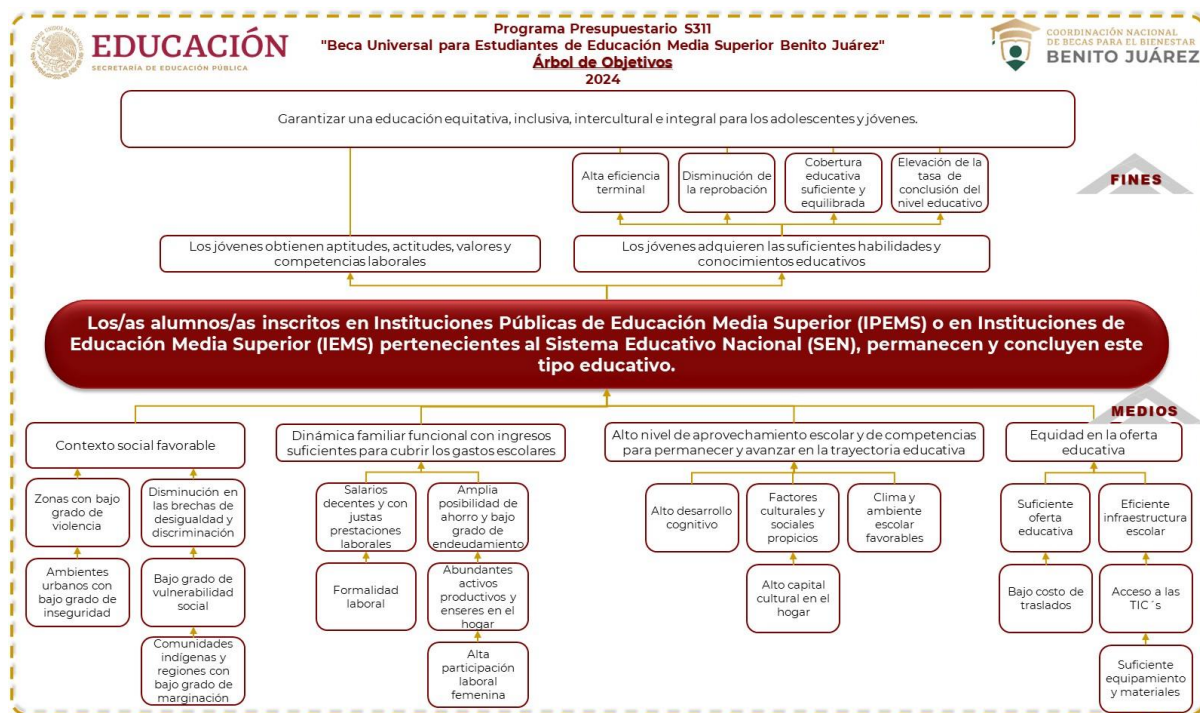
Para una mejor visualización del Árbol del Problema, véase el anexo 4 de este documento.



3. Objetivos

3.1 Árbol del objetivo

Figura 2. Árbol del Objetivo



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación.

Para una mejor visualización del Árbol del Objetivo, véase el anexo 4 de este documento.



3.2 Determinación de los objetivos del programa

Los objetivos del Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez son:

3.2.1 Objetivo general

Fomentar que los/as alumnos inscritos en IPEMS o en IEMS pertenecientes al SEN permanezcan y/o concluyan este tipo educativo, mediante el otorgamiento de una beca.

3.2.2 Objetivo específico

Otorgar becas para la permanencia escolar y/o conclusión de los/as alumnos/as inscritos/as en IPEMS o en IEMS pertenecientes al SEN.

3.3 Aportación del programa a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y de la institución

El PND 2019-2024 se estructura a partir de tres Ejes, en los que se agrupan distintas prioridades y programas. Estos Ejes son: 1. Política y Gobierno; 2. Política Social, y 3. Economía.

El Eje 2 “Política Social”, engloba las acciones relacionadas con la prestación de servicios en beneficio de la población con el fin de favorecer el acceso a mejores niveles de bienestar y, entre éstos, los servicios educativos. Es de acuerdo con este criterio que el programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez se alinea con la actual Planeación Nacional del Desarrollo, y con ello, se busca en el marco de los principios rectores vi) Por el bien de todos, primero los pobres y vii) No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera del Plan Nacional de Desarrollo, contribuir al objetivo de garantizar una educación equitativa e incluyente con una orientación a la reducción y eliminación de brechas entre la población; mejorando las condiciones para que la población más vulnerable se mantenga en la escuela e incremente su escolaridad.



Con fundamento en los artículos 31 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 9, 14, 21, 22, 29 y 31 de la Ley de Planeación y; Primero del Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el Programa Presupuestario S311 Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, se alinea con el Eje 2 Política Social.

Con relación al Programa Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024 que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 6 de julio de 2020, el Programa se alinea con su Objetivo Prioritario 1: Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para promover el bienestar de la población y el desarrollo nacional, y se dará seguimiento a su contribución a través del indicador del PSE 1.3.4 Tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso - Media superior, nacional, considerando que éste mide la inclusión de la población más pobre o vulnerable dentro del SEN.

4. Cobertura

4.1 Identificación y caracterización de la población o área de enfoque potencial

El CONEVAL define a la población potencial de un programa presupuestario como la población total que presenta la necesidad o el problema que justifica la existencia del programa y que, por lo tanto, pudiera ser elegible para su atención. En particular para el programa S311 Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, **la población potencial son las/os alumnas/os inscritos en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) o en otras Instituciones de Educación Media Superior (IEMS).**

De esta manera, la estimación de la población potencial es de **5,379,859 personas**, cuya fuente de información es la matrícula obtenida del Formato 911, correspondiente al ciclo escolar 2022-2023.



4.2 Identificación y caracterización de la población o área de enfoque objetivo

Asimismo, el CONEVAL define a la población objetivo como la población que una intervención pública tiene planeado o programado atender y que cumple con los criterios de elegibilidad establecidos en su normativa.

En consecuencia, la **Población Objetivo** para el programa S311 Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, que es un subconjunto de la población potencial, se ha definido como **las/os alumnas/os inscritos en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) o en otras Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) escolarizadas que se ubiquen en localidades indígenas, en localidades menores de 50 habitantes y sin grado de marginación, en localidades de alta o muy alta marginación, aquellas autorizadas por el Comité Técnico de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez referidas en el Anexo 7 del proyecto de Reglas de Operación 2024 o las IEMS escolarizadas de tipo subcontrol Subsidio estatal o federal clasificadas como Bachilleratos por Cooperación**. De esta forma, la estimación de la población objetivo para el año 2024 es de **4,458,731 personas**.

4.3 Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo

La cuantificación de la población objetivo para el Programa en 2024 se muestra en la siguiente tabla:



Tabla 21. Distribución de las estimaciones de las poblaciones potencial y objetivo del Programa por Entidad Federativa

| Entidad federativa | | Estimación de la Población potencial | Estimación de la Población objetivo |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Aguascalientes | 58,559 | 48,876 |
| 2 | Baja California | 154,627 | 124,235 |
| 3 | Baja California Sur | 34,535 | 31,721 |
| 4 | Campeche | 38,657 | 36,243 |
| 5 | Coahuila de Zaragoza | 132,873 | 97,209 |
| 6 | Colima | 31,754 | 25,934 |
| 7 | Chiapas | 211,986 | 201,430 |
| 8 | Chihuahua | 157,842 | 133,351 |
| 9 | Ciudad de México | 643,349 | 397,068 |
| 10 | Durango | 80,365 | 71,148 |
| 11 | Guanajuato | 248,008 | 199,199 |
| 12 | Guerrero | 143,246 | 136,273 |
| 13 | Hidalgo | 140,446 | 126,364 |
| 14 | Jalisco | 337,251 | 283,115 |
| 15 | México | 678,479 | 591,740 |
| 16 | Michoacán de Ocampo | 167,753 | 134,191 |
| 17 | Morelos | 79,963 | 59,550 |
| 18 | Nayarit | 52,834 | 42,800 |
| 19 | Nuevo León | 233,661 | 189,080 |
| 20 | Oaxaca | 147,146 | 139,339 |
| 21 | Puebla | 284,751 | 243,893 |
| 22 | Querétaro Arteaga | 91,062 | 67,044 |
| 23 | Quintana Roo | 73,108 | 61,789 |
| 24 | San Luis Potosí | 106,623 | 90,521 |
| 25 | Sinaloa | 148,102 | 131,985 |
| 26 | Sonora | 121,121 | 104,257 |
| 27 | Tabasco | 116,769 | 109,351 |
| 28 | Tamaulipas | 139,948 | 106,626 |
| 29 | Tlaxcala | 59,579 | 54,424 |
| 30 | Veracruz de Ignacio de la Llave | 305,385 | 276,306 |
| 31 | Yucatán | 95,075 | 81,610 |
| 32 | Zacatecas | 65,002 | 62,059 |
| Total Nacional | | 5,379,859 | 4,458,731 |

Fuente: Elaboración de la Dirección de Monitoreo e Información Geoestadística con base en el formato 911, inicio del ciclo escolar 2022-2023.

Nota: la cobertura del Programa en referencia está sujeto a disponibilidad presupuestal y a la priorización de atención que establezcan las Reglas de Operación que rigen al programa y a los Criterios Generales para la Distribución de los Recursos del Programa S311 "Beca universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez". Por ello, de ninguna manera, las cifras que se presentan representan una meta de cobertura o atención.

De acuerdo con la información de la primera emisión del 2023, se tiene que el Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, atendió a **4,125,530** becarias/os de educación media superior, cuya distribución por entidad federativa fue la siguiente:





Tabla 22. Becarios atendidos por el Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez (1ª emisión 2023)

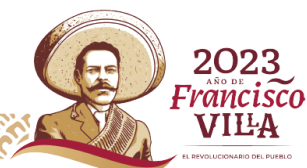
| | Entidad | Localidades | Escuelas | Becarios |
|----|-----------------------|--------------|---------------|------------------|
| 1 | Aguascalientes | 130 | 180 | 46,577 |
| 2 | Baja California | 43 | 138 | 113,507 |
| 3 | Baja California Sur | 61 | 113 | 30,036 |
| 4 | Campeche | 69 | 96 | 32,868 |
| 5 | Coahuila | 205 | 351 | 81,632 |
| 6 | Colima | 57 | 120 | 24,228 |
| 7 | Chiapas | 768 | 895 | 193,372 |
| 8 | Chihuahua | 267 | 379 | 116,941 |
| 9 | Ciudad de México | 19 | 191 | 366,178 |
| 10 | Durango | 204 | 259 | 64,559 |
| 11 | Guanajuato | 616 | 788 | 176,804 |
| 12 | Guerrero | 590 | 731 | 125,910 |
| 13 | Hidalgo | 335 | 370 | 116,088 |
| 14 | Jalisco | 296 | 495 | 243,834 |
| 15 | México | 894 | 1,547 | 564,008 |
| 16 | Michoacán | 439 | 517 | 127,285 |
| 17 | Morelos | 59 | 83 | 52,916 |
| 18 | Nayarit | 160 | 187 | 40,265 |
| 19 | Nuevo León | 136 | 261 | 144,491 |
| 20 | Oaxaca | 623 | 702 | 135,646 |
| 21 | Puebla | 945 | 1,376 | 229,448 |
| 22 | Querétaro | 103 | 138 | 65,141 |
| 23 | Quintana Roo | 121 | 174 | 60,536 |
| 24 | San Luis Potosí | 276 | 359 | 86,111 |
| 25 | Sinaloa | 275 | 399 | 119,681 |
| 26 | Sonora | 112 | 192 | 101,957 |
| 27 | Tabasco | 208 | 249 | 106,207 |
| 28 | Tamaulipas | 133 | 206 | 100,600 |
| 29 | Tlaxcala | 95 | 112 | 52,563 |
| 30 | Veracruz | 1,166 | 1,428 | 271,080 |
| 31 | Yucatán | 282 | 331 | 76,507 |
| 32 | Zacatecas | 207 | 255 | 58,554 |
| | Total Nacional | 9,894 | 13,622 | 4,125,530 |

Fuente: Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de la Información y Comunicaciones.

Nota: Becarios a los que se emitieron apoyos en la primera emisión de apoyos del 2023.

4.4 Frecuencia de actualización de la población o área de enfoque potencial y objetivo

La fuente primaria de información para la estimación de la población potencial del Programa es la información de matrícula escolar proveniente del Formato 911,





correspondiente al ciclo escolar 2022-2023, misma que se produce anualmente y se actualiza en el mismo periodo.

Por su parte, la población objetivo se actualiza anualmente con las estadísticas de los cuestionarios “Formato 911” de la SEP, cuyo origen puede ser de las páginas electrónicas de consulta de la propia Secretaría (SEP, s.f. a) o directamente con el área responsable de generar las estadísticas (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP), a la cual se le aplican los criterios de priorización establecidos en el numeral 3.3.2 de las Reglas de Operación.

5. Análisis de alternativas

De acuerdo con la literatura revisada en el apartado 2.4. *Experiencias de atención*, el otorgamiento de becas es la principal alternativa que se ofrece para contribuir a fomentar la permanencia y conclusión de la educación media superior. Si bien las poblaciones objetivo de los programas revisados en el apartado 2.4 no son idénticas a la Beca Universal de Educación Media Superior Benito Juárez, existen coincidencias entre ellos. En el caso de México, el PROBEMS buscó favorecer el ingreso, permanencia y terminación de estudios de alumnos y alumnas en situación de pobreza (SEP, s.f. c) incrementando la cobertura de entrega en la población indígena, sin embargo, este programa no cuenta con evaluaciones que proporcionen evidencia sobre el impacto de este sobre su población objetivo. Por su parte, el Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU) también conocido como Prepa Sí tenía como objetivo aumentar la equidad en el acceso a una educación formal de calidad y abatir la deserción escolar, con especial atención hacia las personas en desventaja y condiciones de vulnerabilidad en la Ciudad de México (Gobierno de la Ciudad de México, 2018) y al igual que el PROBEMS no cuenta con evaluaciones que muestren resultados sobre su eficacia y eficiencia en términos de deserción escolar. PROSPERA Programa de Inclusión Social fue otro programa que en su componente educativo se orientaba a apoyar la inscripción y permanencia y asistencia regular a la educación obligatoria (ACUERDO DOF 29-12-2017). Las



evaluaciones realizadas a este componente muestran que las becas otorgadas tenían un impacto positivo sobre la disminución de la deserción escolar en su población beneficiaria (BID, 2018). A partir del 2020 entró en operación la Beca Estímulo para Formación Dual como parte del S243 Becas Elisa Acuña, la cual está dirigida a estudiantes inscritos/as en el CONALEP, DGETI, DGETAyCM, CECyTE o CETI y busca lograr que éstos permanezcan y egresen de educación dual mediante una beca (ACUERDO DOF 30-12-2020). Al ser de reciente creación, esta modalidad de beca no cuenta con evaluaciones que proporcionen evidencia sobre el impacto de este sobre su población objetivo. Por otro lado, se encuentran las becas para alumnos de los Centros de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR) del S219 Programa Apoyos para el Desarrollo Forestal Sustentable que busca proporcionar recursos económicos a estudiantes en activo del Sistema Educativo de los Centros de Educación y Capacitación Forestal CECFOR, con el objetivo de favorecer su permanencia escolar y formación técnica forestal. (ACUERDO DOF 30-12-2020). Aún no cuenta con evaluaciones que permitan medir su eficacia y eficiencia en términos de permanencia escolar por lo cual, será relevante dar seguimiento a su desarrollo y los resultados que presente a futuro.

En el caso de las experiencias internacionales de atención el Programa de Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) de Chile busca favorecer la permanencia de los estudiantes de educación media con mayores niveles de vulnerabilidad socioeducativa, calificados de altamente vulnerables por condición de madres, padres, embarazadas y/o participantes del programa Chile Seguridades y Oportunidades (JUNAEB, 2021). A nivel medio superior la población objetivo son las y los estudiantes que presentan alto riesgo de abandonar el sistema escolar y de acuerdo con la última evaluación realizada al programa, se atribuía a éste un incremento en la retención escolar de sus becarios; sin embargo, a partir de 2019 la BARE es solo postulable para renovación, con lo cual se reduce la posibilidad de evaluar su impacto. El programa Avancemos de Costa Rica es otro programa que busca promover el acceso y la permanencia en el sistema secundaria de



personas estudiantes a partir de los once años, en situación de pobreza, a través de una transferencia monetaria condicionada que complementa el ingreso familiar (IMAS, 2021). De acuerdo con su última evaluación realizada en 2015, los años de escolaridad concluidos de las y los beneficiarias/os ha aumentado y el porcentaje de adolescentes que dijeron haber abandonado sus estudios debido a la necesidad de trabajar ha disminuido (Meza-Cordero, J. et al., 2015).

Por su parte, el CONEVAL hizo público en 2018 un estudio exhaustivo de programas dirigidos al sector educativo en el mundo, cuyo objetivo fue reunir y sintetizar evidencia sobre la efectividad de las acciones y programas enfocados en reducir problemáticas sobre el desarrollo educativo (CONEVAL, s.f.).

La revisión de evidencia reunida en dicho documento es el resultado de una extensa búsqueda de evaluaciones de impacto, de la revisión sistemática sobre la efectividad de diferentes intervenciones educativas, así como del análisis de la rigurosidad metodológica utilizada para evaluarlos.

A partir de la revisión de evidencia sobre 160 programas sobre la efectividad de las intervenciones para el desarrollo educativo, identificaron que, de éstas, aquellas con mayores efectos positivos y con significancia estadística fueron las becas, donaciones, bonos y transferencias condicionadas. En el análisis se encontraron efectos en los que se observaron: i) avances en el logro escolar, es decir, en el incremento de las tasas de inscripción, asistencia y graduación, disminución del ausentismo, reprobación y deserción; ii) resultados de pruebas estandarizadas para medir mejora de las habilidades cognitivas así como pruebas de lenguaje y matemáticas; y, iii) medición de mejora en las habilidades socioemocionales como incremento de la asertividad y disminución del trabajo infantil, embarazo de adolescentes, reducción de comportamientos de riesgo y ansiedad (ibid., pág. .42).

De acuerdo con la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, en su Artículo 2, incisos XI y XII, la eficacia hace referencia a lograr los objetivos y las metas programadas en los términos de las disposiciones aplicables, mientras que la eficiencia se refiere al ejercicio del gasto público en tiempo y forma. De lo



anterior se desprende que las Becas Benito Juárez concretan una propuesta que contribuye a solucionar el problema planteado, en la medida en que la entrega de becas, que han sido una estrategia probada en las experiencias nacionales e internacionales que coincide con el objetivo que impulsa la actual Administración Federal de hacer llegar los recursos de los apoyos directamente a los beneficiarios en el momento en el que lo necesitan.

Como se ha planteado a lo largo de este documento, las becas son un apoyo que contribuye a reducir la deserción escolar en todos los niveles educativos, dado que el tema de la permanencia escolar es multifactorial, el principal riesgo que se prevé que pueda obstaculizar solucionar el problema que este Programa pretende atender, es que pesen otras causales de abandono escolar más que la económica en la decisión de desertar de algunos becarios, sobre lo cual se deberán realizar análisis posteriores para determinar su contribución a la atención del problema.

6. Diseño del programa propuesto

6.1 Modalidad del programa

La Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez es uno de los programas prioritarios del Gobierno de México, mediante el cual se reforzarán las oportunidades de acceso a la educación de nivel superior.

El Programa otorga subsidios del Sector Educativo, se encuentra clasificado en la modalidad "S" al ser un programa que otorga subsidios sujetos a Reglas de Operación y estar definido en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal (PPEF) 2024.

Lo anterior en conformidad con lo estipulado en:

- (i). El Acuerdo por el que se emite la clasificación programática (Tipología general) emitido por el Consejo Nacional de Armonización Contable con fundamento en los artículos 6, 7, 9, 41 y 46 fracción II, inciso b, de la Ley General de Contabilidad Gubernamental, el cual tiene por objeto



establecer la clasificación de los programas presupuestarios de los entes públicos, que permite organizar, en forma representativa y homogénea, las asignaciones de recursos de los programas presupuestarios (ACUERDO, DOF 08-08-2013); y

- (ii). El Artículo 34 del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio (PPEF) 2024, señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP) será responsable de emitir las reglas de operación de sus programas sujetos a las mismas, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria (LFPRH).

6.2 Diseño del programa

Unidad Responsable del Programa

La Unidad Responsable del Programa es la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ) a través de sus Oficinas de Representación y sedes auxiliares.

Características principales de la operación del Programa

La CNBBBJ se encarga de la operación del Programa, la que incluye:

- 1) Difusión y comunicación de resultados del proceso de selección.
- 2) Confirmación de la incorporación, integración de expediente personal para becarios/as de nueva incorporación y entrega del medio de pago.
- 3) Entrega de becas.
- 4) Actualización del padrón.
- 5) Seguimiento, evaluación y supervisión del Programa.

El apoyo de este Programa consiste en el otorgamiento de un subsidio que se denominará beca, cuyo objetivo es contribuir con los gastos de manutención de los/as becarios/as como alimentación, transporte, útiles y materiales escolares,



principalmente, y que cuenten con condiciones materiales mínimas para permanecer y concluir sus estudios en este tipo educativo.

El Programa entrega un apoyo monetario directo, se prevé que en el 2024 sea de \$920.00 M.N. mensuales.

Se entregará directamente al becario hasta por diez (10) meses durante el ejercicio fiscal 2024 y hasta por un máximo de treinta (30) mensualidades por becario/a, siempre y cuando cumpla con los requisitos establecidos en el numeral 3.3.1 de las RO y considerando el principio de anualidad del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF).

Los requisitos para que una persona pueda acceder al Programa son:

1. Ser alumno/a con inscripción en el periodo escolar vigente de una IPEMS o una IEMS, pertenecientes al SEN.
2. No recibir de manera simultánea otra beca para el mismo fin otorgado por alguna dependencia o entidad de la APF.

En aquellos educandos que resulten elegibles, la Coordinación Nacional aplica los siguientes **criterios de priorización** en el procedimiento para la selección de la población beneficiaria del Programa.

A. Escuelas prioritarias:

1. IPEMS de modalidad escolarizada o mixta ubicadas en localidades indígenas.
2. IPEMS de modalidad escolarizada o mixta ubicadas en localidades de menos de 50 habitantes sin grado de marginación.
3. IPEMS de modalidad escolarizada o mixta ubicadas en localidades de muy alta marginación.
4. IPEMS de modalidad escolarizada o mixta ubicadas en localidades de alta marginación.
5. Telebachilleratos Comunitarios.
6. Telebachilleratos.
7. Otras IPEMS escolarizadas o mixtas.

Las comunidades afroamericanas del país se concentran en localidades indígenas, de muy alta o alta marginación o de menos de 50 habitantes sin grado de marginación, por lo que los educandos de estas comunidades también serán atendidos bajo esta premisa.



B. Escuelas susceptibles de atención:

1. IEMS de modalidad escolarizada ubicadas en localidades indígenas.
2. IEMS de modalidad escolarizada ubicadas en localidades de menos de 50 habitantes sin grado de marginación;
3. IEMS de modalidad escolarizada ubicadas en localidades de muy alta marginación.
4. IEMS de modalidad escolarizada ubicadas en localidades de alta marginación.
5. IEMS autorizadas por el Comité Técnico de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez referidas en el Anexo 7 de las presentes RO.
6. IEMS de modalidad escolarizada clasificadas en el Catálogo de Centros de Trabajo con tipo de subcontrol de la escuela (subsidio): estatales o federales por cooperación.
7. IPEMS no escolarizadas.

Para el caso de los educandos susceptibles de incorporarse al padrón del Programa inscritos en modalidad no escolarizada serán únicamente los que hayan tenido alguna de las siguientes actividades escolares: 1) la inscripción al plantel por primera vez; o, 2) la aprobación de por lo menos un módulo o asignatura en los seis meses previos al reporte de su matrícula; lo anterior aplica para educandos de cualquier IPEMS.

El procedimiento para la selección de la población beneficiaria se llevará a cabo tomando en cuenta las siguientes etapas:

1. Identificación y selección de planteles educativos.
2. Difusión del Programa y designación de Enlace del plantel educativo.
3. Solicitud de beca y entrega de información.
4. Revisión de la información recibida o recolectada.
5. Confronta con el Registro Nacional de Población (RENAPO) y padrones de programas federales de becas con el mismo fin.
6. Selección de becarios/as.
7. Difusión y comunicación de resultados del proceso de selección.

6.2.1 Previsiones para la integración y operación del padrón de beneficiarios

La estructura del padrón de beneficiarios deberá contener los criterios establecidos para dar cumplimiento al Decreto Presidencial por el que se crea el



Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de enero de 2006. En cuanto se cuente con el padrón de beneficiarios se publicarán las ligas electrónicas para su consulta.

La Coordinación Nacional será la responsable de la integración del Padrón de Beneficiarios, por los medios electrónicos u otros que ésta determine. Los planteles educativos le podrán notificar a ésta las modificaciones en su matrícula escolar. En el caso de modificaciones a los datos escolares de los/las becarios/as, la Coordinación Nacional actualiza la información en los registros nominales del padrón que correspondan.

En el caso de bajas, las Autoridades escolares de los planteles educativos podrán notificar a la Coordinación Nacional durante el periodo y el medio que se determine, mediante comunicado oficial.

Los lugares disponibles en el padrón resultado de las bajas acumuladas al término de cada periodo de emisión de becas, podrán ser ocupados, conforme a la priorización descrita anteriormente, por educandos cuya información haya sido entregada a la Coordinación Nacional por cualquiera de las siguientes vías: (i) aquellos educandos elegibles que no fue posible incorporar al padrón del Programa en la emisión previa de becas por falta de disponibilidad presupuestal; (ii) a través de las solicitudes formales que al respecto realicen las instituciones o autoridades educativas, y/o (iii) otros procesos de depuración o identificación de posibles becarios/as que implemente la Coordinación Nacional.

La condición de elegibilidad de las solicitudes de incorporación recibidas por la Coordinación Nacional en esta etapa se determina conforme al cumplimiento de los requisitos establecidos en el numeral 3.3.1 y lo señalado en las etapas 4 a 6 del cuadro "Procedimiento para la selección de la población beneficiaria" del numeral 3.3.2 de sus RO. Lo anterior, podrá realizarse en cualquier momento durante el ejercicio fiscal.

Los/as becarios/as del Programa formarán parte del Padrón Único de Beneficiarios (PUB) que integra la Secretaría de Bienestar por conducto de la



Dirección General de Geoestadística y Padrones de Beneficiarios, en el marco de los Programas Integrales para el Desarrollo y del Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales (SIIPP-G).

La Coordinación Nacional y la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de la APF gestionarán formalmente la confronta de padrones con las instancias ejecutoras de otras becas, con la finalidad de verificar que no se contraponen, afectan ni presentan duplicidades con otros programas y acciones de la APF en cuanto a su diseño, beneficios, apoyos otorgados y población objetivo. Lo anterior en cumplimiento con lo establecido en el artículo 179 del Reglamento de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria. Dicha confronta podrá ser a través del uso de plataformas informáticas a las que se tenga acceso y se realizará por lo menos, una vez en cada periodo escolar. Adicionalmente, se confrontan los datos personales y escolares de educandos con los registros del Registro Nacional de Población (RENAPO), lo anterior con el objeto de verificar y validar los datos personales de los educandos y garantizar su identidad.

6.3 Matriz de Indicadores para Resultados

La MIR, que se inserta en el contexto de la Metodología de Marco Lógico (MML), es un instrumento de planeación estratégica que contiene objetivos e indicadores que permiten dar seguimiento a los principales resultados de los programas sociales.

Estos objetivos e indicadores se organizan de manera vertical en cuatro niveles (CONEVAL, 2013) que están interrelacionados e interconectados entre sí:

- **Fin.** Es la contribución del programa a un objetivo nacional o sectorial.
- **Propósito.** Son los resultados concretos que se espera lograr con el programa en la población objetivo.
- **Componentes.** Son los bienes o servicios que deberán ser producidos y entregados por el programa para lograr el propósito.
- **Actividades.** Qué hay que hacer para producir y entregar los bienes y servicios del programa.



El Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, cuenta con su MIR, cuyo resumen narrativo y fichas técnicas de cada uno de los indicadores se encuentran dados de alta en el Portal Aplicativo de la Secretaría de Hacienda (PASH).

En el Anexo 3, se presenta el Resumen Narrativo de la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) del Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, donde se presentan los objetivos y sus indicadores con descripción y características y por nivel de atención: Fin, Propósito, Componente y Actividad.

Está integrada por diez indicadores, cada uno alineado a sus metas respectivas, conforme a la siguiente tabla:

Tabla 23. Metas de la Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) 2023

| Nivel | Nombre de los indicadores | Metas 2023 |
|------------|--|---|
| Fin | 91109.1 Tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso. Media superior nacional. | Meta: 76.15% Frecuencia de medición: Bienal. |
| Propósito | P01.1 Porcentaje de becarias y becarios respecto a la población objetivo | Meta: 92.89%. Frecuencia de medición: Anual. |
| | P01.2 Porcentaje de becarias y becarios que avanzan de grado en Educación Media Superior en el ciclo escolar vigente. | Meta: 81.00% Frecuencia de medición: Anual. |
| Componente | C01.1 Porcentaje de becas emitidas de Educación Media Superior | Meta: 90.00%. Frecuencia de medición: Semestral. |
| | C01.2 Porcentaje de alumnas y alumnos de Educación Media Superior con beca emitida en algún mes del ejercicio fiscal respecto a los programados. | Meta: 98.96%. Frecuencia de medición: Semestral. |
| | C01.3 Porcentaje de becarias y becarios inscritos en una Institución Pública de Educación Media Superior | Meta: 99.15% Frecuencia de medición: Semestral. |
| Actividad | A01.1 Porcentaje de alumnas y alumnos a los que se les validó su inscripción en Educación Media Superior. | Meta: 99.56%. Frecuencia de medición: Semestral. |
| | A01.2 Porcentaje de planteles educativos de Educación Media Superior que reportaron su matrícula oportunamente | Meta: 98.19%. Frecuencia de medición: Semestral. |

Nota: Cifras preliminares (agosto 2023).

Fuente: Portal Aplicativo de la Secretaría de Hacienda (PASH) de la SHCP.



7. Análisis de similitudes o complementariedades

Como se ha mencionado anteriormente, el Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez tiene como objetivo fomentar que las alumnas y alumnos inscritos en IPEMS o en IEMS pertenecientes al Sistema Educativo Nacional permanezcan y/o concluyan este tipo educativo, mediante el otorgamiento de una beca. Tomando en cuenta los criterios para la selección de la población objetivo del Programa se realizó un análisis de similitudes o complementariedades con la oferta de programas vigentes de la Administración Pública Federal (APF), el cual se presenta en el Anexo 2 de este documento diagnóstico y se describe a continuación.

Para establecer las similitudes y complementariedades de la oferta de programas vigentes de la APF con la beca otorgada por Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, se aplicaron dos criterios generales:

- 1) Que las intervenciones analizadas deben ser parte de los programas clasificados como dotación de becas y estímulos económicos; y
- 2) Que los programas atiendan a estudiantes de educación media superior.

Con base en estos criterios, se encontró un programa similar y dos programas complementarios a Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez. El primero corresponde a las Becas para alumnos de los Centros de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR) del S219 Programa Apoyos para el Desarrollo Forestal Sustentable. Estas becas consisten en un estímulo económico y se otorgan a estudiantes del sistema educativo del CECFOR con el objetivo de favorecer su permanencia escolar y formación técnica forestal. En ambos casos los programas atienden a la población de nivel medio superior, si bien el alcance de cada uno de estos programas es diferente, los dos tienen entre sus objetivos la permanencia escolar, por lo cual es factible que se



puedan complementar de forma coordinada y, de esta manera, se minimice el riesgo de duplicidad apoyos a los mismos beneficiarios.

Los programas complementarios a Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez son: Beca Estímulo para Formación Dual otorgada a alumnos del CONALEP y el S178 Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI). El primero es otorgado a través del S243 Programa de Becas Elisa Acuña (antes Programa Nacional de Becas), que desde el 31 de mayo de 2019 es uno de los programas a cargo de la CNBBBJ. Mediante una beca busca contribuir a consolidar el Sistema de Educación Dual que permita desarrollar en los/as alumnos/as las habilidades pertinentes y ofrecer opciones de incorporación al mercado de trabajo. En ambos casos será factible realizar la confronta de padrones para asignar las becas cuidando evitar la duplicidad de apoyos.

Respecto al S178 Programa de Apoyo a la Educación Indígena se encuentra a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y también busca la permanencia en la escuela de niños y jóvenes indígenas en distintos niveles educativos, incluyendo el medio superior. Otorga hospedaje, alimentación e insumos de cuidado personal.

En los tres casos mencionados se analizarán las posibles estrategias para generar sinergias en la operación de dichos programas que conduzca a un ejercicio eficiente de los recursos públicos.

Adicionalmente, se encontraron dos programas sociales que tiene complementariedad con el Programa:

- El Programa S283 Jóvenes Escribiendo el Futuro.
- El programa S072 Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez.

Respecto a estos programas, ambos a cargo de la CNBBBJ, podrán establecerse mecanismos de seguimiento para becarios y becarias que transitan del nivel básico al nivel medio superior y de este último al nivel superior.



Será necesaria la coordinación para lograr articular las intervenciones entre la educación básica, media superior, superior, para aumentar la tasa de absorción entre niveles educativos, por lo que las acciones de promoción y seguimiento a los becarios en los tres niveles educativos resultan fundamentales.

La creación del Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez es necesaria toda vez que es uno de los programas prioritarios de Gobierno de México, establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, y que forman parte de la estrategia establecida para garantizar una educación equitativa e incluyente con una orientación a la reducción y eliminación de brechas entre grupos sociales, mejorando las condiciones para que la población en edad de estudiar el nivel medio superior se mantenga en la escuela e incremente su escolaridad.

7.1. Análisis de similitudes y complementariedades de los programas y acciones de gobierno con el programa a nivel estatal y municipal

A continuación, se presenta de forma resumida el análisis de similitudes y complementariedades de programas y acciones de gobierno a nivel estatal y municipal del documento *Beca Universal para estudiantes de Educación Media Superior: Consideraciones sobre el diseño 2019* del CONEVAL (CONEVAL, 2019), en el que se realiza un análisis de información sobre las nuevas intervenciones sociales, buscando con ello retroalimentar a los programas prioritarios de este sexenio. En ese esfuerzo, revisa 963 intervenciones (programas y proyectos) relacionadas con el derecho a la educación en los tres órdenes de gobierno del país, apoyándose en su Inventario de Programas y Acciones Federales de Desarrollo Social (CONEVAL, s.f. b). Posteriormente, presenta el siguiente análisis: En la Tabla 24, las filas muestran los distintos tipos de becas que se identificaron de acuerdo con sus objetivos: permanencia, terminación, general,²² excelencia, transporte, movilidad o manutención y; en las columnas se muestran los órdenes de gobierno de las intervenciones. Debido a que las becas del Programa Beca

²² Se llamó “beca general” a los apoyos para las que no se cuenta con información suficiente sobre sus objetivos específicos, y para las que sólo es posible identificar el nivel educativo al que están dirigidas.





Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez (BUEMS) buscan la permanencia y terminación de las trayectorias escolares de sus beneficiarios, se definieron los casos de similitud como aquellos que buscan estos dos objetivos, y como casos de complementariedad a las becas con alguno de los otros cinco objetivos.

Tabla 24. Similitudes y complementariedades del BUEMS con intervenciones federales, estatales y municipales

| Tipo de Beca | Intervenciones federales | Intervenciones estatales | Intervenciones municipales |
|--------------|---|--|--|
| Permanencia | El S243 Programa Nacional de Becas contiene un componente de becas para permanencia de estudiantes de Educación Media Superior (similar) | 32 intervenciones en 21 estados que otorgan este apoyo (similares) | 11 intervenciones con el objetivo de disminuir el abandono escolar. (similares) |
| Terminación | | 3 intervenciones implementadas en Guerrero, Sinaloa y Yucatán (similares) | Una intervención implementada en el municipio de Colima (similar) |
| General | | | 168 intervenciones catalogadas como becas municipales, o programas de becas en general (complementarias) |
| Excelencia | | 9 intervenciones de becas con este objetivo en 7 estados (complementarias) | 11 intervenciones dirigidas a estudiantes de excelencia o con buen aprovechamiento escolar. (complementarias) |
| Transporte | | 8 intervenciones en 7 estados otorgan apoyos económicos dirigidos a transporte (complementarias) | 25 intervenciones dirigidas al apoyo para transporte de casa a los centros de estudio. (complementarias) |
| Movilidad | | Una intervención en Querétaro dirigida a estudiantes para movilidad estudiantil (complementarias) | |
| Manutención | El programa S178 Apoyo a la educación indígena otorga apoyos de hospedaje, alimentación y actividades complementarias a estudiantes indígenas inscritos en el nivel de educación media superior. | 3 intervenciones implementadas en Tamaulipas, Yucatán y Querétaro (complementarias) | |

Fuente: CONEVAL (2019). Beca Universal para estudiantes de Educación Media Superior: Consideraciones sobre el diseño 2019. Tabla 2.

*Una intervención puede tener uno o más apoyos, por lo que podría encontrarse en una o más categorías.

De esta manera, como se señaló también en el apartado anterior, se identificaron dos programas federales que otorgan apoyos a población que realiza estudios de





educación media superior: el Programa Apoyo a la Educación Indígena (S178), a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas; y el Programa Nacional de Becas (S243 actualmente Becas Elisa Acuña) a cargo de la CNBBBJ. Adicionalmente, a esta lista se integraría la entrega de becas en media superior que realizaba PROSPERA, características muy similares.

A nivel estatal se identificaron 59 intervenciones, de éstas, 32 (57.1%) son similares al BUEMS, en tanto que buscan contribuir a la permanencia de los estudios de jóvenes que cursan el nivel medio superior. De las 24 intervenciones “complementarias”, sobresalen las becas de excelencia y transporte con 8 (14.3%) y 9 (16.1%) programas respectivamente. Del total de entidades federativas en el país, se identificaron programas de becas similares o complementarias en 26 de éstas. Las entidades federativas en las que no se identificaron intervenciones con becas en EMS son: Aguascalientes, Baja California, Colima, Hidalgo, Oaxaca y Tlaxcala.

A nivel municipal se identificaron 216 intervenciones que otorgan becas a estudiantes que cursan el nivel medio superior en cinco modalidades: permanencia, terminación, general, excelencia y transporte. Sin embargo, no fue posible identificar el tipo de beca que otorgan 168 intervenciones (77.8%), pero dado que su población objetivo incluye a estudiantes posiblemente atendidos por el BUEMS entre 14 y 21 años, se incluyeron en la categoría de “beca general”. Con respecto al resto de las intervenciones, sobresalen los apoyos para transporte con 25 intervenciones, así como las de permanencia y excelencia con 11 intervenciones respectivamente.

El análisis de similitudes y complementariedades muestra que la entrega de becas es una prioridad de las políticas educativas de los tres órdenes de gobierno. En el nivel medio superior se identifican esfuerzos tendientes a centralizar estos apoyos en la CNBBBJ, por lo que se considera positivo valorar alternativas de coordinación entre los programas a su cargo. En los órdenes estatal y municipal se ofertan becas en las distintas modalidades aquí referidas.



8. Presupuesto

8.1 Impacto presupuestario y fuentes de financiamiento

El monto presupuestario de los recursos disponibles en 2019 se incorporó por primera vez dentro del Ramo 11. Educación Pública, con la clave presupuestaria U084 Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, en su modalidad educativa.

Actualmente, en el presupuesto programado para el Programa en el ejercicio fiscal 2024 es de **39,366.6** millones de pesos (cifra preliminar obtenida del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2024, provenientes del Ramo 11. Educación Pública).

Tabla 25. S311 Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez. Recursos presupuestarios programados en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2024

| Ramo 11. Educación Pública – Partida presupuestal | Monto en pesos corrientes |
|---|---------------------------|
| 1000 Servicios personales | 0 |
| 2000 Materiales y suministros | 0 |
| 3000 Servicios generales | 0 |
| 4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas | 39,366,586,750 |
| 5000 Bienes muebles, inmuebles e intangibles | 0 |
| 6000 Inversión pública | 0 |
| 7000 Inversiones financieras y otras provisiones | 0 |
| 8000 Participaciones y aportaciones | 0 |
| 9000 Deuda pública | 0 |
| TOTAL | 39,366,586,750 |

Fuente: Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2024, Ciudad de México, septiembre de 2024.

Para el ejercicio fiscal 2024 se prevé un nulo impacto presupuestario inherente a su gestión, operación, monitoreo y evaluación, dado que sus actividades serán atendidas por su estructura administrativa actual.

En el Anexo 1, se incluye información complementaria sobre aspectos generales y presupuestales en la Ficha con Datos Generales del Programa.



Referencias

- ACUERDO por el que se emite la clasificación programática (Tipología general). 08 de agosto de 2013. (ACUERDO DOF 08-08-2013). Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5309679&fecha=08/08/2013
- ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2018. 29 de diciembre de 2017. (ACUERDO DOF 29-12-2017). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509738&fecha=29/12/2017
- ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas Elisa Acuña para el ejercicio fiscal 2020. 29 de diciembre de 2019. (ACUERDO DOF 30-12-2019). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583052&fecha=29/12/2019
- ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Apoyos para el Desarrollo Forestal Sustentable 2020. 16 de enero de 2020. (ACUERDO DOF 16-01-2020). Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5584107&fecha=16/01/2020
- ACUERDO por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena, para el ejercicio fiscal 2021. 31 de diciembre de 2020. (ACUERDO DOF 31-12-2020). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609372&fecha=31/12/2020
- Anexo del Acuerdo número 34/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas Elisa Acuña para el ejercicio fiscal 2021, Disponible en: http://www.dof.gob.mx/2020/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_34_12_20.pdf
- ACUERDO número 34/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas Elisa Acuña para el ejercicio fiscal 2021. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 31 de diciembre de 2020. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609278&fecha=31/12/2020
- ACUERDO número 31/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2021. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 29 de diciembre de 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609169&fecha=29/12/2020
- ACUERDO número 29/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Jóvenes Escribiendo el Futuro para el ejercicio fiscal 2021. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 29 de diciembre de 2020. Disponible en:





https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609167&fecha=29/12/2020

Alcántara, Armando, y Zorrilla, Juan Fidel. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57. Recuperado en 22 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000100003&lng=es&tlng=es

Arredondo, Marta y González, José. (2014). Las estrategias de sobrevivencia de los pobres: Un repaso a su estudio en las ciencias sociales (concepto, perspectivas teóricas y acciones que implican). *Realidades*. Año 3, Núm. 2., pp. 19-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751842>

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2016). ¿Cómo funciona Avancemos? Mejores Prácticas en la Implementación de Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas en América Latina y el Caribe. Nota Técnica No. IDB-TN-931. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFC%C3%B3mo-funciona-Avancemos-Mejores-pr%C3%A1cticas-en-la-implementaci%C3%B3n-de-Programas-de-Transferencias-Monetarias-Condicionadas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>

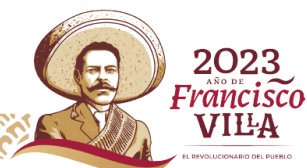
Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2018). Piloto de cambio de receptor de becas en educación media superior. Resultados de impacto de la primera encuesta de seguimiento. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Piloto-de-cambio-de-receptor-de-becas-en-educaci%C3%B3n-media-superior.pdf>

Blanco, Emilio. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Inequality of opportunity in the upper secondary level of education in Mexico City: transition and completion*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200009&lng=es&tlng=es.

Casillas, Miguel, Chain, Ragueb, y Jácome, Nancy. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), 7-29. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200001&lng=es&tlng=es.

Chacón, Edixon, Chacón, María Auxiliadora, Alcedo, Yesser y Suárez, Martín (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42121/dossier01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP) (2005). Seguimiento longitudinal de una muestra de alumnos a nivel nacional en el ciclo escolar 200-2003. Reporte Final. Unidad de Estudios e Intercambio Académico. Ciudad de México, México.





- Comisión Nacional Forestal (CONAFOR) s.f. [Página Web] Disponible en:
<http://cecfor.edu.mx/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (CONEVAL) (2013). Guía para la Elaboración de la Matriz de Indicadores para Resultados. Recuperado de:
https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/GUIA_PARA_LA_ELABORACION_DE_MATRIZ_DE_INDICADORES.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (CONEVAL) (2018). Estudio diagnóstico del derecho al trabajo 2018. Ciudad de México: CONEVAL. Recuperado de:
<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-y-Derechos-Sociales-en-Mexico.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2019). Beca Universal para estudiantes de Educación Media Superior: Consideraciones sobre el diseño. Documento Interno.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (s.f.) Ficha de Monitoreo 2017-2018 Programa Nacional de Becas. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390909/S243_Ficha_de_monitoreo_y_evaluacion_2017_-_2018.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (s.f. a). ¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? Guías prácticas para mejorar la política pública. Recuperado de:
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/ESEPS/Documents/Guias_practicas/2_Desarrollo_educativos_de_NNyA.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (s.f. b). Inventario CONEVAL de Programas y Acciones Federales de Desarrollo Social. [Página Web]. Disponible en:
<https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPFE/Paginas/default.aspx>
- Consejo Nacional de Población y Vivienda (CONAPO) (2017). Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, Recuperado de:
<https://www.gob.mx/conapo/documentos/documento-oficial-de-la-estrategia>
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 08 de mayo de 2020. (CPEUM, DOF 08-05-2020) Disponible en:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Coordinación de Becas de Educación Media Superior (CBEMS) s.f. Reporte Estadístico del Programa de Becas de Educación Media Superior datos al ciclo escolar 2017-18. Recuperado de:
https://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/Estadisticos_Ciclo_Escolar_2016-2017_V1.pdf



- Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Dirección General de Información Geoestadística, Análisis y Evaluación (CNO – DGIGAE) (2012). Causales de no ser becario: jóvenes pertenecientes a familias beneficiarias del Programa Oportunidades entre 12 y 21 años de edad. Reporte final. Recuperado de: https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2012/CNPDHO_No_Becarios_Reporte_final_2012.pdf
- Coordinación Nacional de PROSPERA Programa de Inclusión Social (PROSPERA) (2016). Seguimiento de la evaluación cualitativa del nuevo esquema de entrega de becas educativas. Informe Final. Recuperado de: https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2016/Entregable_4_Informe_Final_COCOA_.pdf
- Coordinación Nacional de PROSPERA Programa de Inclusión Social (PROSPERA) (2017). Segundo seguimiento de la Evaluación Cualitativa del Nuevo Esquema de Becas Educativas. Recuperado de: https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2017/2o_Seguin_Eval_Cualitativa_Piloto_Cambio_Receptor_Cocoa_2017.pdf
- Cruz Piñeiro, Rodolfo, Vargas Valle, Eunice D., Hernández Robles, Ana Karina, & Rodríguez Chávez, Óscar. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. Revista mexicana de sociología, 79(3), 571-604. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000300571&lng=es&tlng=es
- Cuéllar Martínez, Daniel (2014). Deserción escolar en educación media superior: análisis de los factores escolares para la toma de decisiones de política pública. Tesis para obtener el grado de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México. Recuperado de: https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/21/1/Cuellar_D.pdf
- DECRETO por el que se crea el Sistema Integral de Información de Padrones de Programas Gubernamentales. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 12 de enero de 2006. (DECRETO DOF 12-01-2006). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2106306&fecha=12/01/2006
- DECRETO por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 12 de julio de 2019. (DECRETO DOF 12-07-2019). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565598&fecha=12/07/2019
- DECRETO por el que se aprueba el Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2020. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 11 de diciembre de 2019. (DECRETO DOF 11-12-2019). Recuperado de:



https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5581629&fecha=11/12/2019

Espíndola, Ernesto y Arturo León (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 30, Septiembre - Diciembre 2002. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/941>

Estrada Ruiz, Marcos J. (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?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200005&lng=es&tlng=es.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2020). Consecuencias socioeconómicas del embarazo adolescente en México. Recuperado de: <https://mexico.unfpa.org/es/publications/consecuencias-socioecon%C3%B3micas-del-embarazo-en-adolescentes-en-m%C3%A9xico>

Gobierno de la Ciudad de México (2018). Evaluación interna del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal Prepa Sí. Recuperado de: <https://www.fideicomisoed.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5b3/240/b75/5b3240b750531603749854.pdf>

Gobierno de México s.f. Datos Abiertos. PROSPERA Programa de Inclusión Social [Página Web]. Disponible en: <https://datos.gob.mx/busca/dataset?q=prospera&>

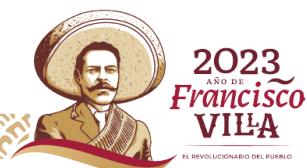
González de la Rocha, Mercedes (2006). Procesos Domésticos y Vulnerabilidad. Perspectivas antropológicas de los hogares con Oportunidades. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). México. Recuperado de: https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/docs/p_docs2006.php

Guadarrama, R., Hualde, A. y López, S. (2016). Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones. Papers 2016, 101/2, pp. 195-221. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2188>

Hernández Robles, Ana Karina, & Vargas Valle, Eunice D. (2016). Condiciones del trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. Estudios demográficos y urbanos, 31(3), 663-696. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102016000300663&lng=es&tlng=es

Herrera, K., & Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. Escenarios, 12(2), 7-18. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273895685_El_Clima_Escolar_Como_Elemento_Fundamental_de_la_Convivencia_en_la_Escuela

Iniciativa para el Fortalecimiento de la Institucionalidad de los Programas Sociales (IPRO) s.f. Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal “PREPA SÍ” [Página web]. Disponible en: <https://www.programassociales.org.mx/programa/81/programa-de-estimulos-para-el-bachillerato-universal-prepa-si?v=913>





Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) (2021). [Página Web] Avancemos. Recuperado de: <https://www.imas.go.cr/es/beneficios/avancemos-0>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Encuesta Intercensal 2015; Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2017. Tabulados básicos. 2018. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enh/2017/default.html#Tabulados>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018a). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID). Principales resultados. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018b). “Estadísticas a propósito del...Día Internacional de la Juventud (12 de agosto)”, Comunicado de Prensa Núm. 350/18, 9 de agosto de 2018; recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/juventud2018_Nal.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (s.f.). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 (MCS-ENIGH 2018). [Página Web]. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>

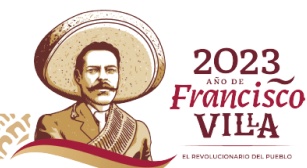
Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100973.pdf

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM), Comisión Nacional Contra las Adicciones & Secretaría de Salud. (2015) Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (ENCODE 2014). Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-en-estudiantes-2014-encode-116561>

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM), Comisión Nacional Contra las Adicciones & Secretaría de Salud. (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT 2016-2017): Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758f>

Instituto Nacional para la Evaluación la Educación (INEE) (2011). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009. Educación Media Superior. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B108.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>





- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales. Condiciones de la Oferta. México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/condiciones-basicas-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-en-los-planteles-de-educacion-media-superior-en-mexico-resultados-generales/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018a). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y comunicación y matemáticas. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Instituto Nacional para la Evaluación la Educación (INEE, 2018b). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación la Educación (INEE, 2019). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) s.f. Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional. AT02e – Tasa de eficiencia terminal [Página Web] Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02e-eficiencia-terminal>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2018). Informe Final de Evaluación Programa Beca de Apoyo a la Retención Escolar. Recuperado de: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0625.pdf
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (2021). [Página Web] Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE). Última actualización 16 de marzo, 2021. Recuperado de: <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/2098-beca-de-apoyo-a-la-retencion-escolar-bare>
- Ley de Planeación. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 16 de febrero de 2018 (DOF 16-02-2018). Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59_160218.pdf
- Ley General de Desarrollo Social (LGDS). Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 25 de junio de 2018. (LGDS, DOF 25-06-2018). Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264_250618.pdf
- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 22 de enero del 2020 (DOF 22-01-2020). Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_220120.pdf





- Lobo, A. & Castro, C. (2018). Conductas de riesgo: La escuela como alternativa. [Página Web]. Disponible en: <https://www.revistaeducativa.com/conductas-de-riesgo/>
- Mancera, C., Serna, L. & Priede, A. "Modalidad educativa y organización multigrado como factores asociados con las brechas de aprendizaje de los becarios del Programa Oportunidades (primaria y secundaria en 2007)" en la Secretaría de Desarrollo Social & Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (2008). Evaluación Externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007) Tomo III. Recuperado de: https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2008/2008_tomo_iii_calidad_servicios_educacion.pdf
- Mata, C. & Hernández, K. (2016). Evaluación de Impacto de Transferencias Monetarias Condicionadas en Costa Rica: Programa Avancemos. Tesis de Licenciatura. Recuperado de: <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/xmlui/handle/123456789/2089>
- Meza-Cordero, J. et al. (2015). Apoyo Técnico para la Revisión y Evaluación del Programa de Transferencia Monetaria Avancemos del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) para Contribuir a la Reducción de la Deserción y el Abandono Escolar. Informe Final de Evaluación. United Nations Children's Fund (UNICEF) Costa Rica. Recuperado de: https://impaqint.com/sites/default/files/project-reports/Evaluation-of-Conditional-Cash-Transfer-Program-Avancemos_Final-Report.pdf
- Miranda, L. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. En Sinéctica Revista Electrónica de Educación. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/863/1035>
- Miranda, L. e Islas, D. (2016). Los jóvenes, sus derechos y la equidad en la Educación Media Superior en México: hacia una agenda de política educativa. En Polifonías Revista de Educación - Año V - N° 9 -2016 - pp 149-177. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/9%20Miranda%20e%20Islas.pdf>
- Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). [Página web]. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016). Panorama laboral 2016 para América Latina y el Caribe. Lima, Perú. Recuperado de: https://www.ilo.org/americas/publicaciones/panorama-laboral/WCMS_537803/lang-es/index.htm#:~:text=El%20Panorama%20Laboral%202016%20de,esperados%20para%20el%20a%C3%B1o%202017
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). Panorama de la educación 2017. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2017_eag-2017-es



- Pacheco, L. (2013). Clima escolar percibido por alumnos (as) y profesores (as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del Instituto Polivalente Dr. Doroteo Varela Mejía de Yarumela. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/clima-escolar-percibido-por-alumnos-as-y-profesores-as-a-partir-de-las-relaciones-sociales-que-predominan-en-las-aulas-de-clase-del-instituto-polivalente-dr-doroteo-varela-mejia-de-yarumela-la-paz/>
- Patiño, H., Chao, C. y Perales, C. (2020). Estrategias para la convivencia y el bienestar en la educación básica y media superior: ¿en qué hemos avanzado y qué retos enfrentamos? Apunte de Política 10. Recuperado de: <https://faroeducativo.iberomexico.mx/2020/04/14/apunte-de-politica-n10-estrategias-para-la-convivencia-y-el-bienestar-en-la-educacion-basica-y-media-superior-en-que-hemos-avanzado-y-que-retos-enfrentamos/>
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 12 de julio de 2019. [Página Web]. (PND, DOF: 12-07-2019). Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Programa Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 6 de julio de 2020. (DOF 06-07-2020). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos. 15 de septiembre de 2020. [Página Web]. (REGLAMENTO, DOF: 15-09-2020). Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020
- Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2024 Recuperado de: https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/7183r4rR/PPEF2024/oiq_ewbt4/paquete/egresos/Proyecto_Decreto.pdf
- Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile?, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, pp. 95 - 119. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>
- Ruiz-Ramírez, Rosalva; Ayala-Carrillo, María del Rosario; Zapata-Martelo, Emma (2014). Estereotipos de género en la deserción escolar: caso El Fuerte, Sinaloa. Ra Ximha, (10) 7, pp. 165-184. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132451012.pdf>
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research, en California Dropout Research Project, Report 15. Recuperado de: <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>



- Salas, W. (2015). Revisión sobre la definición del bullying. Poiésis, (30). Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/965/1/1858-7309-2-PB.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2021) Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2022) Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023) Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f.). Convocatoria Programa de Becas Elisa Acuña. Beca de Estímulo para Formación Dual. [Página web]. Disponible en: https://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/1819/convocatorias/Convocatoria_Formacion_Dual_2020.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f. a). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Estadísticas Educativas. [Página web]. Disponible en: <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f. b). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Indicadores y pronósticos. [Página web]. Disponible en: <https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f. c). Programa de Becas de Educación Media Superior (Probems). [Página web]. Disponible en: <https://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/conocenos>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (s.f. d). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. [Página web]. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Secretaría de Educación Pública y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. (SEP & COPEEMS) (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS). México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). Programa Anual de Evaluación de los Programas Presupuestarios y Políticas Públicas de la Administración Pública Federal para el Ejercicio Fiscal 2020 (PAE 2020). Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/NME/Documents/PAE_2020.pdf





- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2016) Evaluación de Diseño del Programa Apoyos para el Desarrollo Forestal Sustentable. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121266/Informe_Final_ED_y_AR_S219.pdf
- Solís, Patricio, Rodríguez Rocha, Eduardo, & Brunet, Nicolás. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1103-1136. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&tlng=es.
- Solís, Patricio. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, 40(159), 66-89. Recuperado en 11 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100066&lng=es&tlng=es.
- Tapia, Guillermo, & Weiss, Eduardo. (2013). Escuela, trabajo y familia: Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1165-1188. Recuperado en 11 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400007&lng=es&tlng=es.
- Valdés, A. Yañez, A., Carlos, E. (2012). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n2/a07v19n2.pdf>
- Valdez, Elba Abril; Román, Rosario; Cubillas, María José y Moreno, Icela. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>.
- Vidales, Saúl (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7.4 (2009): 320-341. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>. URI: <http://hdl.handle.net/10486/661285> (texto descargado: REICE_7_4_17.pdf)
- Villa Lever, Lorenza. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(141), 93-110. Recuperado en 11 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000100005&lng=es&tlng=es
- Villa Lever, Lorenza. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles educativos*, 34(spe), 170-175. Recuperado en 22 de julio de 2020, Recuperado de



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



COORDINACIÓN NACIONAL
DE BECAS PARA EL BIENESTAR
BENITO JUÁREZ

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500017&lng=es&tlng=es

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2017). [Página Web]. Derecho a la Educación - Principios fundamentales. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/principios-fundamentales>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (s.f). ¿Cómo el sector de la educación debe hacer frente al consumo de alcohol, tabaco y drogas? [Página web]. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/como-sector-educacion-debe-hacer-frente-al-consumo-alcohol-tabaco-y-drogas>





Anexo 1. Ficha con datos generales del Programa Presupuestario

11. Educación Pública

| | | | |
|-------------------------------|---|----------------------------------|---|
| Modalidad del programa | S | Denominación del Programa | Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez |
|-------------------------------|---|----------------------------------|---|

Unidades Administrativas Responsables (UR) del programa

| Denominación de la UR | Funciones de cada UR respecto al programa propuesto o con cambios sustanciales |
|---|--|
| 000- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez | Ejecutor |

S311 Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez. Recursos presupuestarios programados en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2024

| Capítulo | Monto en pesos corrientes |
|--|---------------------------|
| 1000 Servicios personales | 0 |
| 2000 Materiales y suministros | 0 |
| 3000 Servicios generales | 0 |
| 4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas* | 39,366,586,750 |
| 5000 Bienes muebles, inmuebles e intangibles | 0 |
| 6000 Inversión pública | 0 |
| 7000 Inversiones financieras y otras provisiones | 0 |
| 8000 Participaciones y aportaciones | 0 |
| 9000 Deuda pública | 0 |
| TOTAL | 39,366,586,750 |

* En este caso se refiere sólo a subsidios.

Fuente: Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2024, Ciudad de México, septiembre de 2023.

Para el **Ejercicio Fiscal 2024 se prevé un presupuesto de 39,366,586,750 pesos** provenientes del Ramo 11. Educación Pública, cuya única fuente de estos recursos será fiscal.



Fuente u origen de los recursos

| Fuente de recursos | Porcentaje respecto al presupuesto estimado |
|---|---|
| Recursos fiscales | 100.0 |
| Otros recursos (Especificar fuente (s)) | |
| Total | 100.0 |

Población

Definición de la población o área de enfoque objetivo

las/os alumnas/os inscritos en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) o en otras Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) escolarizadas que se ubiquen en localidades indígenas, en localidades menores de 50 habitantes y sin grado de marginación, en localidades de alta o muy alta marginación, aquellas autorizadas por el Comité Técnico de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez referidas en el Anexo 7 del proyecto de Reglas de Operación 2024 o las IEMS escolarizadas de tipo subcontrol Subsidio estatal o federal clasificadas como Bachilleratos por Cooperación.

Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo

4,458,731 personas.

Fuente: Cálculos de la CNBBBJ con base en la matrícula del Formato 911 ciclo escolar 2022-23.

Estimación de la población a atender en el primer año de operación (2024)

4,125,000 estudiantes.

Descripción del problema por afectaciones diferenciadas en determinados grupos poblacionales

| Grupo poblacional | Características | Grupo de referencia |
|--|---|--|
| Estudiantes de escuelas públicas | Estudiantes de EMS en escuelas públicas. | Estudiantes de EMS en escuelas privadas. |
| Mujeres | Mujeres estudiantes de EMS | Hombres estudiantes de EMS |
| Jóvenes indígenas | Estudiantes indígenas en EMS. | Estudiantes no indígenas en EMS. |
| Estudiantes de escuelas ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación | Estudiantes de EMS en escuelas ubicadas en localidades con alto y muy alto grado de marginación | Estudiantes de EMS en escuelas ubicadas en localidades con medio, bajo y muy bajo grado de marginación |
| Estudiantes de escuelas ubicadas en localidades de menos de 50 habitantes sin grado de marginación | Estudiantes de EMS en escuelas ubicadas en zonas de atención prioritaria. | Estudiantes de EMS en escuelas ubicadas en el resto del país. |
| Estudiantes de escuelas en localidades rurales | Estudiantes de EMS en escuelas ubicadas en localidades rurales. | Estudiantes de EMS en escuelas ubicadas en localidades urbanas. |



Estimación de metas en el Ejercicio Fiscal 2024 para los indicadores de nivel fin, propósito, componente y actividad de la MIR

| Nivel | Nombre de los indicadores | Metas 2023 |
|--------------|--|--|
| Fin | 91109.1 Tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso. Media superior nacional. | Meta: 76.15% Frecuencia de medición: Bienal. |
| Propósito | P01.1 Porcentaje de becarias y becarios respecto a la población objetivo | Meta: 92.89%. Frecuencia de medición: Anual. |
| | P01.2 Porcentaje de becarias y becarios que avanzan de grado en Educación Media Superior en el ciclo escolar vigente. | Meta: 81.00% Frecuencia de medición: Anual. |
| Componente | C01.1 Porcentaje de becas emitidas de Educación Media Superior | Meta: 90.00%. Frecuencia de medición: Semestral. |
| | C01.2 Porcentaje de alumnas y alumnos de Educación Media Superior con beca emitida en algún mes del ejercicio fiscal respecto a los programados. | Meta: 98.96%. Frecuencia de medición: Semestral. |
| | C01.3 Porcentaje de becarias y becarios inscritos en una Institución Pública de Educación Media Superior | Meta: 99.15% Frecuencia de medición: Semestral. |
| Actividad | A01.1 Porcentaje de alumnas y alumnos a los que se les validó su inscripción en Educación Media Superior. | Meta: 99.56%. Frecuencia de medición: Semestral. |
| | A01.2 Porcentaje de planteles educativos de Educación Media Superior que reportaron su matrícula oportunamente | Meta: 98.19%. Frecuencia de medición: Semestral. |

Nota: Cifras preliminares (agosto 2023).

Fuente: Portal Aplicativo de la Secretaría de Hacienda (PASH) de la SHCP.

**Anexo 2. Programas con similitudes y complementariedades
con el Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez (BUEMS)**

| Nombre del Programa | Dependencia/entidad | Propósito | Población o área de enfoque objetivo | Cobertura Geográfica | ¿Este programa presenta riesgos de similitudes con el programa propuesto? | ¿Este programa se complementa con el programa propuesto? | Explicación |
|---|---|--|--|----------------------|---|--|--|
| S219 Becas para alumnos de los Centros de Educación y Capacitación Forestal (CECFOR) del Programa Apoyos para el Desarrollo Forestal Sustentable | Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT)- Comisión Nacional Forestal (CONAFOR). | Proporcionar recursos económicos a estudiantes en activo del Sistema Educativo de los Centros de Educación y Capacitación Forestal CECFOR, con el objetivo de favorecer su permanencia escolar y formación técnica forestal. | Estudiantes en activo del Sistema Educativo CECFOR | Nacional | Sí | Sí | Este programa es similar y complementario ya que tiene como objetivo favorecer la permanencia escolar de sus beneficiarios otorgando becas a nivel medio superior al igual que BUEMS, por lo que se requiere diseñar estrategias para construir sinergias entre ambos programas y evitar duplicidades. |
| S243 Beca de Estímulo para Formación Dual | Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ). | Lograr que los/las alumnos/as, egresados/as y/o personal docente, y profesores/as-investigadores/as, investigadores/as y/o personal con funciones de dirección (directores/as) de instituciones de educación básica, media superior y | Estudiantes inscritos/as en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), en la Dirección General de Educación | Nacional | No | Sí | Este programa no tiene como objetivo la permanencia y/o conclusión de la EMS, no obstante, entrega becas a nivel medio superior por lo que se requiere diseñar estrategias para construir sinergias entre ambos programas y evitar duplicidades. |



| Nombre del Programa | Dependencia/entidad | Propósito | Población o área de enfoque objetivo | Cobertura Geográfica | ¿Este programa presenta riesgos de similitudes con el programa propuesto? | ¿Este programa se complementa con el programa propuesto? | Explicación |
|---|--|---|--|----------------------|---|--|---|
| | | superior del Sistema Educativo Nacional permanezcan, egresen, realicen su servicio social, prácticas profesionales, educación dual , alcancen la superación académica, se capaciten y/o realicen investigación mediante una beca | Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) y en el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) que han sido aceptados/as en algún Programa de Educación Dual | | | | |
| S178 Programa de Apoyo a la Educación Indígena | Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) | Contribuir al acceso, permanencia, desarrollo y conclusión del grado y nivel académico de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años de edad, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas | --Niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas de la localidad sede de una Casa, que no cuentan con servicios educativos en su comunidad y que requieren el servicio de hospedaje y alimentación. --Niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a los pueblos y | Nacional | No | Sí | Este programa no otorga becas de nivel medio superior. Es complementario porque pretende contribuir a la permanencia escolar y al egreso de la educación media superior por lo que se requiere diseñar estrategias para construir sinergias entre ambos programas y poder dar atención |





| Nombre del Programa | Dependencia/entidad | Propósito | Población o área de enfoque objetivo | Cobertura Geográfica | ¿Este programa presenta riesgos de similitudes con el programa propuesto? | ¿Este programa se complementa con el programa propuesto? | Explicación |
|---|--|--|--|----------------------|---|--|--|
| | | de los niveles básico, medio superior, superior y maestría, por servicios de alimentación, hospedaje, apoyos y actividades complementarias, priorizando aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad, con la finalidad de disminuir la deserción y el rezago educativo, garantizando el ejercicio efectivo de su derecho a la educación. | comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en escuelas públicas de la localidad sede de un Comedor, y que requieren el servicio de alimentación. -- Estudiantes de 17 a 29 años pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, inscritos en Instituciones Públicas de Educación Superior (Licenciatura o equivalente y Maestría) y que requieren servicios de alimentación, hospedaje y actividades complementarias a través de las Casas y Comedores Universitarios Indígenas; así como de un apoyo complementario para continuar y concluir sus estudios hasta nivel de maestría, así como sus procesos de titulación. | | | | integral a este grupo prioritario. |
| S072 Programa de Becas de Educación Básica para el | Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar | Fomentar que las niñas, niños y adolescentes inscritos/as en | Familias en condición de pobreza y/o marginación con | Nacional | No | Si | Este programa no otorga becas de nivel medio superior. |





| Nombre del Programa | Dependencia/entidad | Propósito | Población o área de enfoque objetivo | Cobertura Geográfica | ¿Este programa presenta riesgos de similitudes con el programa propuesto? | ¿Este programa se complementa con el programa propuesto? | Explicación |
|--|--|--|---|----------------------|---|--|--|
| Bienestar Benito Juárez. | Benito Juárez (CNBBBJ). | Instituciones de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional y que son integrantes de familias en condición de pobreza, marginación o que habitan en localidades prioritarias o asisten a planteles educativos en esas localidades, permanezcan y continúen sus estudios, mediante una beca. | niñas, niños y/o adolescentes inscritos en Instituciones de Educación Básica, o con niñas y/o niños menores de seis años que habitan en localidades prioritarias. | | | | Es complementario porque podrían establecerse mecanismos de seguimiento para becarios que transitan entre el nivel básico y el nivel medio superior. |
| S283 Programa Jóvenes Escribiendo el Futuro | Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ). | Fomentar que los/as alumnos/as inscritos en una IPES considerada con cobertura total, cualquier otra IPES en las que los/as alumnos/as cumplan con los requisitos establecidos o en otras IES que cuenten con convenio vigente de colaboración | Alumnos/as inscritos en (i) IPES consideradas con cobertura total, (ii) cualquier otra IPES, dentro del universo de atención, en cuyo caso deberá tener hasta 29 años cumplidos al 31 de diciembre de 2020 y un ingreso estimado mensual per cápita menor a la LPI en función del estrato | Nacional | No | Si | Este programa no otorga becas de nivel media superior. Es complementario porque podrían establecerse mecanismos de seguimiento para becarios que transitan entre el nivel medio superior y el nivel superior. |





| Nombre del Programa | Dependencia/entidad | Propósito | Población o área de enfoque objetivo | Cobertura Geográfica | ¿Este programa presenta riesgos de similitudes con el programa propuesto? | ¿Este programa se complementa con el programa propuesto? | Explicación |
|---------------------|---------------------|---|---|----------------------|---|--|-------------|
| | | firmado con la Coordinación Nacional y otorguen una exención del 100% de cuotas de inscripción, colegiatura o cualquier otra aportación al/a la alumno/a solicitante y éste/a cumpla con los requisitos establecidos, permanezcan y concluyan este tipo educativo, mediante una beca. | rural/urbano de su localidad de residencia; o, (iii) una IES que cuente con un convenio vigente de colaboración firmado con la Coordinación Nacional que otorgue una exención del 100% de cuotas de inscripción, colegiatura o cualquier otra aportación al alumno/a solicitante y éste/a cumpla con los requisitos establecidos en RO. | | | | |





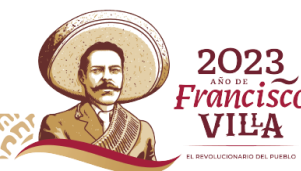
Anexo 3. Matriz de Indicadores para resultados (MIR)

| Detalle de la Matriz | | | | | | | | |
|---|--|---|--------------------------|------------------|-------------------|---|------------------------|--|
| Ramo: | 11 - Educación Pública | | | | | | | |
| Unidad Responsable: | 000 - Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez | | | | | | | |
| Clave y Modalidad del Pp: | S - Sujetos a Reglas de Operación | | | | | | | |
| Denominación del Pp: | S-311 - Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez | | | | | | | |
| Clasificación Funcional: | | | | | | | | |
| Finalidad: | 2 - Desarrollo Social | | | | | | | |
| Función: | 5 - Educación | | | | | | | |
| Subfunción: | 2 - Educación Media Superior | | | | | | | |
| Actividad Institucional: | 4 - Educación media superior de calidad | | | | | | | |
| Objetivo | | | Fin | | | Supuestos | | |
| Contribuir a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de los adolescentes y jóvenes. | | | 1 | | | 1. Las políticas educativas apoyan a las Instituciones de Educación Media Superior para lograr una mayor cobertura con inclusión y equidad. | | |
| Indicador | Definición | Método de Calculo | Tipo de Valor de la Meta | Unidad de Medida | Tipo de Indicador | Dimensión del Indicador | Frecuencia de Medición | Medios de Verificación |
| 91109.1. Tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso. Media superior nacional. | Mide el porcentaje de la población perteneciente a hogares en contextos económicos menos favorecidos que tiene acceso a la educación media superior. | (Población ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso que asisten a la escuela de nivel medio superior en el año n / Población de 15 a 17 años de edad ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso en edad típica del año n) x 100 | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Bienal | Población ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso que asisten a la escuela de nivel medio superior en el año n:Indicador incluido en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, datos proporcionados por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la SEP con información de la ENIGH, INEGI.; Población de 15 a 17 años de edad ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso en edad típica del año n:Indicador incluido en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, datos proporcionados por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la SEP con información de la ENIGH, INEGI. |





| Propósito | | | | | | | | |
|--|---|--|--------------------------|------------------|-------------------|--|------------------------|--|
| Objetivo | | | Orden | | | Supuestos | | |
| Los/as alumnos/as inscritos en Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IPEMS) o en Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) pertenecientes al Sistema Educativo Nacional (SEN), permanecen y/o concluyen este nivel educativo. | | | 1 | | | 1. Existe la infraestructura y los recursos para las Instituciones de Educación Media Superior ubicadas en localidades o municipios indígenas, localidades o municipios de alta o muy alta marginación. 2. Los padres apoyan a sus hijos para que asistan a la escuela, a mejorar sus hábitos de estudio y con la trayectoria escolar de sus hijos. 3. La población estudiantil tiene interés por permanecer y concluir la Educación Media Superior. | | |
| Indicador | Definición | Método de Calculo | Tipo de Valor de la Meta | Unidad de Medida | Tipo de Indicador | Dimensión del Indicador | Frecuencia de Medición | Medios de Verificación |
| P01.1 Porcentaje de becarias y becarios respecto a la población objetivo. | Mide el porcentaje de alumnas y alumnos de Educación Media Superior (EMS) becados por el Programa respecto a la población objetivo estimado del programa en el ciclo escolar vigente. | (Número de becarias y becarios inscritos en el ciclo escolar vigente en Educación Media Superior) / (Número de alumnas y alumnos inscritos en Educación Media Superior que forman parte de la población objetivo del Programa en el ejercicio fiscal vigente) * 100. | Relativo | Porcentaje | Estratégico | Eficacia | Anual | Número de alumnas y alumnos inscritos en Educación Media Superior que forman parte de la población objetivo del Programa en el ejercicio fiscal vigente: Registros administrativos de la CNBBBJ.; Número de becarias y becarios inscritos en el ciclo escolar vigente en Educación Media Superior: Registros administrativos de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ) |





| | | | | | | | | |
|--|---|---|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------|---|
| <p>P01.2 Porcentaje de becarias y becarios que avanzan de grado en Educación Media Superior en el ciclo escolar vigente.</p> | <p>Mide la cantidad de becarias y becarios que avanzan de grado en el Tipo Educativo en el ejercicio fiscal</p> | <p>Número de becarias y becarios inscritos en el siguiente grado de Educación Media Superior en el ciclo escolar t / Número de becarias y becarios inscritos en algún grado de Educación Media Superior en el ciclo escolar t-1) * 100.</p> | <p>Relativo</p> | <p>Porcentaje</p> | <p>Estratégico</p> | <p>Eficacia</p> | <p>Anual</p> | <p>Número de becarias y becarios inscritos en el siguiente grado de Educación Media Superior en el ciclo escolar t:Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. ; Número de becarias y becarios inscritos en algún grado de Educación Media Superior en el ciclo escolar t-1:Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM</p> |
|--|---|---|-----------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------|---|





| Objetivo | | | Componente | | | Supuestos | | |
|--|--|--|--------------------------|------------------|-------------------|--|------------------------|--|
| Becas de educación media superior a los/las alumnas inscritos en Instituciones Públicas de Educación Media Superior (IMEMS) o en Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) pertenecientes al Sistema Educativo Nacional (SEN) emitidas. | | | 1 | | | 1. La infraestructura financiera (disponibilidad suficiente de sucursales bancarias y cajeros automáticos) permite entregar oportunamente los apoyos económicos. | | |
| Indicador | Definición | Método de Calculo | Tipo de Valor de la Meta | Unidad de Medida | Tipo de Indicador | Dimensión del Indicador | Frecuencia de Medición | Medios de Verificación |
| C01.1 Porcentaje de becas emitidas de Educación Media Superior | Este indicador muestra el porcentaje de becas emitidas por el Programa en el semestre i respecto al número de becas para emisión en el semestre i. | (Número de becas emitidas por el Programa durante el semestre i / Número de becas programadas para emisión en el semestre i) * 100. | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficacia | Semestral | Número de becas emitidas por el Programa durante el semestre i: Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez; Número de becas programadas para emisión en el semestre i.: Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM |
| C01.2 Porcentaje de alumnas y alumnos de Educación Media Superior con beca emitida. | Este indicador muestra el porcentaje de alumnas y alumnos del Programa se les emiten becas en cada semestre del ejercicio fiscal. | Número de alumnos y alumnas con beca emitida en el semestre i del ejercicio fiscal t / Número de alumnas y alumnos programados para recibir beca en el semestre i del ejercicio fiscal t) * 100 | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficacia | Semestral | Número de alumnos y alumnas con beca emitida en el semestre i del ejercicio fiscal t: Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez; Número de alumnas y alumnos programados para recibir beca en el semestre i del ejercicio fiscal t: Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM |





| | | | | | | | | |
|--|---|---|-----------------|-------------------|----------------|-----------------|------------------|---|
| <p>C01.3 Porcentaje de becas emitidas a becarias y becarios inscritos en una Institución Pública de Educación Media Superior</p> | <p>El indicador presenta información sobre las becas emitidas a becarias y becarios inscritos en Instituciones Públicas de Educación Media Superior respecto al número de becas emitidas a becarias y becarios en cada uno de los dos semestres del ejercicio fiscal.</p> | <p>(Número de becas emitidas a becarias y becarios inscritos en una Institución Pública de Educación Media Superior en el semestre i) / (Número de becas emitidas a becarias y becarios en el semestre i) * 100</p> | <p>Relativo</p> | <p>Porcentaje</p> | <p>Gestión</p> | <p>Eficacia</p> | <p>Semestral</p> | <p>Número de becas emitidas a becarias y becarios inscritos en una Institución Pública de Educación Media Superior en el semestre i:Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.; Número de becas emitidas a becarias y becarios en el semestre i:Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM.</p> |
|--|---|---|-----------------|-------------------|----------------|-----------------|------------------|---|



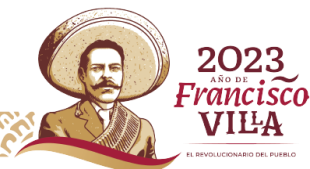


| Objetivo | | | Actividad | | | Supuestos | | |
|--|--|--|--------------------------|------------------|-------------------|--|------------------------|---|
| Validación de solicitudes para el otorgamiento de becas de educación media superior. | | | 1 | | | 1. Las IPEMS reportan de manera oportuna la información escolar vigente de sus educandos. 2. Los educandos interesados en participar en el programa reportan con precisión, veracidad y oportunidad su información escolar y personal. | | |
| Indicador | Definición | Método de Calculo | Tipo de Valor de la Meta | Unidad de Medida | Tipo de Indicador | Dimensión del Indicador | Frecuencia de Medición | Medios de Verificación |
| A01.2 Porcentaje de planteles educativos de Educación Media Superior que reportaron su matrícula oportunamente. | Este indicador muestra el porcentaje de planteles educativos que reportan su matrícula de manera oportuna, es decir antes o en la fecha de corte establecida por la Coordinación Nacional respecto al total de planteles susceptibles de atención por el Programa. | (Número de planteles educativos de Educación Media Superior susceptibles de ser atendidos por el Programa que reportaron su matrícula previo a la fecha de corte en el semestre i del periodo t / Número de planteles educativos de Educación Media Superior que son susceptibles de ser atendidos por el Programa en el semestre i del periodo t) * 100. | Relativo | Porcentaje | Gestión | Eficiencia | Semestral | Número de planteles educativos de Educación Media Superior que son susceptibles de ser atendidos por el Programa en el semestre i del periodo t: Registros administrativos de la CNBBBJ.; Número de planteles educativos de Educación Media Superior susceptibles de ser atendidos por el Programa que reportaron su matrícula previo a la fecha de corte en el semestre i del periodo t: Registros administrativos de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ) |



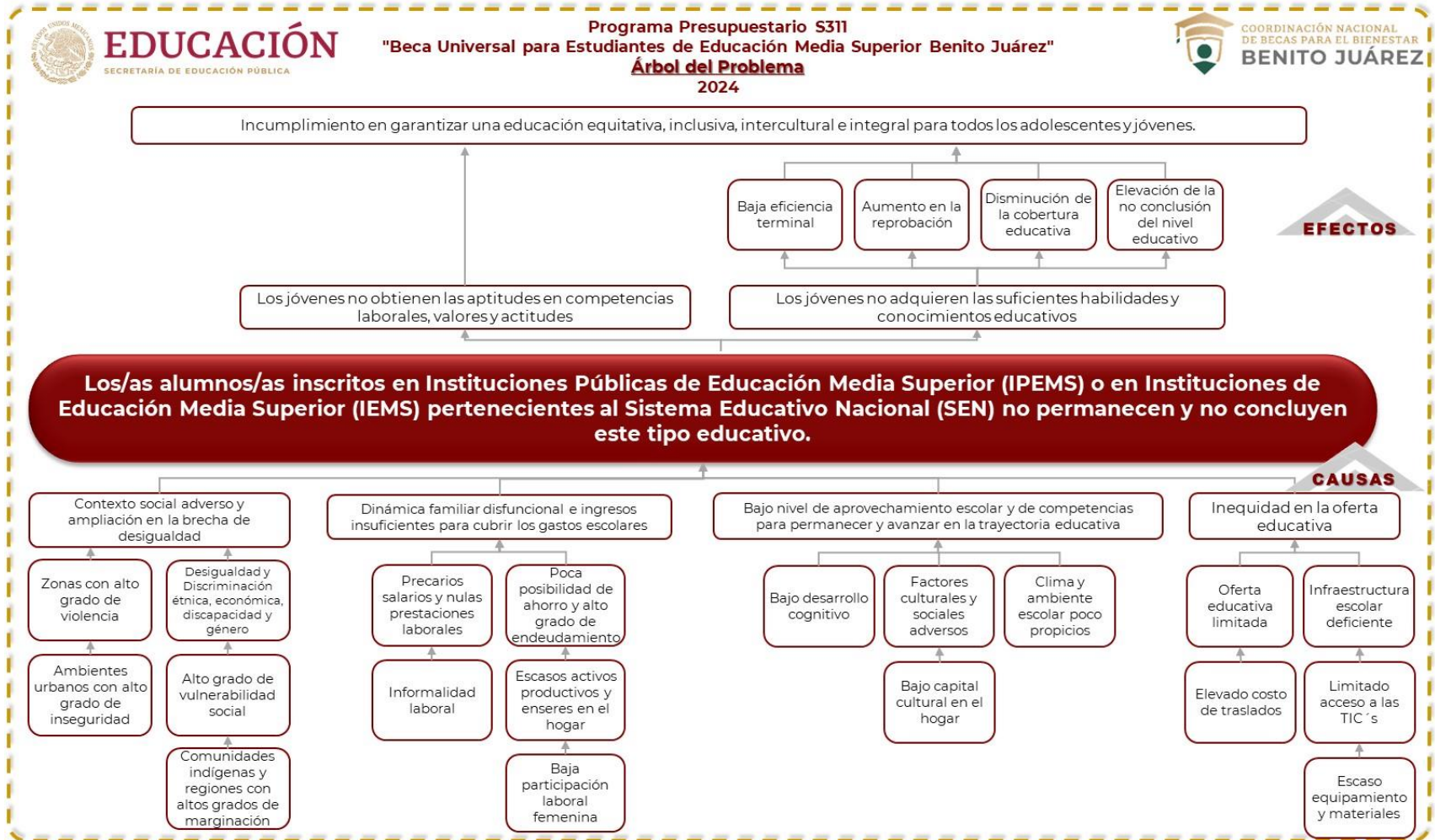


| | | | | | | | | |
|--|---|--|-----------------|-------------------|----------------|-------------------|------------------|---|
| <p>A01.1 Porcentaje de alumnas y alumnos a los que se les validó su inscripción en Educación Media Superior.</p> | <p>Este indicador muestra el porcentaje de estudiantes de Educación Media Superior para los que se realizó la validación de inscripción en este nivel educativo</p> | <p>(Número alumnas y alumnos a los que se les validó su inscripción para recibir becas en el semestre i del periodo t / Número de alumnas y alumnos que solicitaron la validación de su inscripción para recibir becas en el semestre i del periodo t) * 100</p> | <p>Relativo</p> | <p>Porcentaje</p> | <p>Gestión</p> | <p>Eficiencia</p> | <p>Semestral</p> | <p>Número alumnas y alumnos a los que se les validó su inscripción para recibir becas en el semestre i del periodo t: Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.; Número de alumnas y alumnos que solicitaron la validación de su inscripción para recibir becas en el semestre i del periodo t: Registros administrativos de la CNBBBJ.</p> |
|--|---|--|-----------------|-------------------|----------------|-------------------|------------------|---|



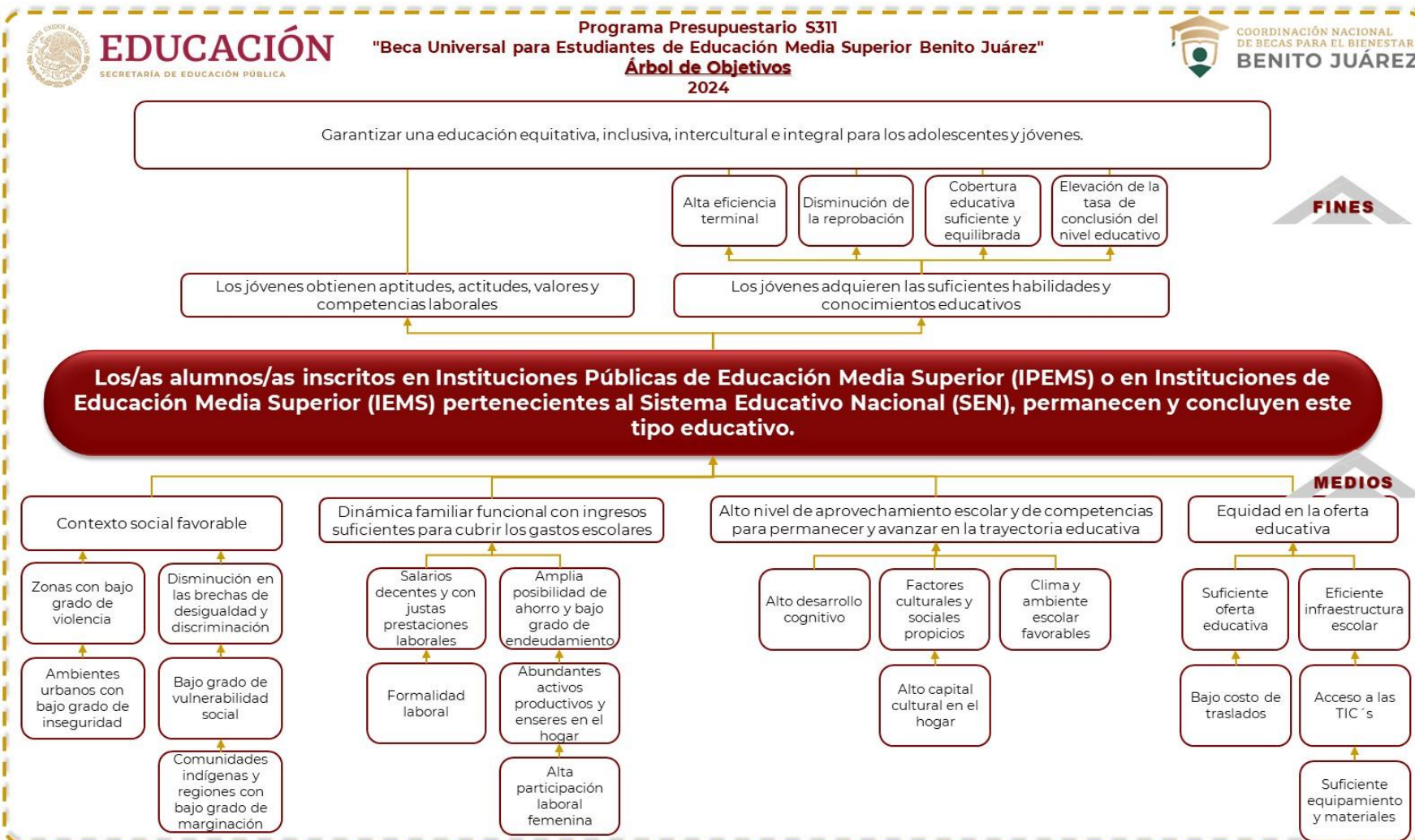


Anexo 4. Árboles del problema y objetivos



Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación Externa.





Fuente: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación Externa.



Anexo 5. Planteles y matrícula por tipo de plantel, según grado de marginación y tamaño de localidad

| Tipo de Plantel | Planteles | | | | | | | | Matrícula | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------|------------------------|-------|-----------------------------------|-------------|--------|-------|----------------------|-----------------|------------------------|---------|---------------------|-------------|---------|---------|
| | Grado de Marginación ^{1/} | | | | Tamaño de localidad ^{2/} | | | | Grado de Marginación | | | | Tamaño de localidad | | | |
| | Sin Clasificación | Muy alta y alta | Media, baja y muy baja | Total | Rural | Semi urbana | Urbana | Total | Sin Clasificación | Muy alta y alta | Media, baja y muy baja | Total | Rural | Semi urbana | Urbana | Total |
| BACHILLERATO ESTATAL | 14 | 126 | 2,063 | 2,203 | 759 | 555 | 889 | 2,203 | 2,903 | 9,002 | 631,051 | 642,956 | 74,336 | 137,415 | 431,205 | 642,956 |
| BIC | | 7 | 7 | 14 | 9 | 4 | 1 | 14 | | 545 | 853 | 1,398 | 579 | 702 | 117 | 1,398 |
| CBDC | | 11 | 37 | 48 | 40 | 8 | | 48 | | 996 | 4,008 | 5,004 | 3,646 | 1,358 | | 5,004 |
| CECYTE | 11 | 13 | 669 | 693 | 165 | 264 | 264 | 693 | 5,965 | 2,271 | 377,409 | 385,645 | 57,529 | 103,812 | 224,304 | 385,645 |
| CETI | | | 3 | 3 | | | 3 | 3 | | | 4,753 | 4,753 | | | 4,753 | 4,753 |
| COBACH | 5 | 24 | 1,198 | 1,227 | 254 | 548 | 425 | 1,227 | 4,983 | 4,470 | 667,696 | 677,149 | 68,306 | 205,520 | 403,323 | 677,149 |
| COLBACH | | | 21 | 21 | | | 21 | 21 | | | 91,720 | 91,720 | | | 91,720 | 91,720 |
| CONALEP | 7 | | 306 | 313 | 19 | 36 | 258 | 313 | 6,075 | | 314,978 | 321,053 | 12,836 | 23,136 | 285,081 | 321,053 |
| DGB | 1 | | 347 | 348 | 17 | 31 | 300 | 348 | 403 | | 76,542 | 76,945 | 3,291 | 6,671 | 66,983 | 76,945 |
| DGETAyCM | 15 | 8 | 483 | 506 | 147 | 221 | 138 | 506 | 5,124 | 759 | 200,678 | 206,561 | 40,993 | 81,114 | 84,454 | 206,561 |
| DGETIS | 2 | | 456 | 458 | 19 | 56 | 383 | 458 | 2,794 | | 615,690 | 618,484 | 18,663 | 36,636 | 563,185 | 618,484 |
| DGETyPD | | | 7 | 7 | 1 | 1 | 5 | 7 | | | 795 | 795 | 106 | 106 | 583 | 795 |
| EMSAD | 17 | 132 | 1,085 | 1,234 | 978 | 204 | 52 | 1,234 | 2,143 | 14,413 | 124,282 | 140,838 | 100,133 | 29,673 | 11,032 | 140,838 |
| ENPC | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 44 | 44 | | | 44 | 44 |
| IEBAS | | 1 | 31 | 32 | 2 | 4 | 26 | 32 | | 33 | 2,145 | 2,178 | 115 | 169 | 1,894 | 2,178 |
| IEMS | | | 28 | 28 | | 1 | 27 | 28 | | | 29,127 | 29,127 | | 462 | 28,665 | 29,127 |
| INBA | | | 19 | 19 | | | 19 | 19 | | | 3,341 | 3,341 | | | 3,341 | 3,341 |
| IPN | | | 21 | 21 | | 1 | 20 | 21 | | | 73,814 | 73,814 | | 2,128 | 71,686 | 73,814 |
| OTROS PROGRAMAS | | | 6 | 6 | | | 6 | 6 | | | 728 | 728 | | | 728 | 728 |
| PARTICULAR | 27 | 8 | 6,870 | 6,905 | 169 | 452 | 6,284 | 6,905 | 2,036 | 618 | 740,285 | 742,939 | 11,984 | 34,411 | 696,544 | 742,939 |
| PREECO | 1 | 6 | 228 | 235 | 150 | 32 | 53 | 235 | 117 | 204 | 28,361 | 28,682 | 9,515 | 3,424 | 15,743 | 28,682 |
| PREFECO | | 2 | 96 | 98 | 5 | 21 | 72 | 98 | | 385 | 30,264 | 30,649 | 582 | 3,426 | 26,641 | 30,649 |
| PREPA ABIERTA ESTATAL | | | 26 | 26 | 1 | 1 | 24 | 26 | | | 111,964 | 111,964 | 3,190 | 941 | 107,833 | 111,964 |
| PREPA EN LINEA SEP | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 178,767 | 178,767 | | | 178,767 | 178,767 |
| SECTEI | | | 5 | 5 | | | 5 | 5 | | | 6,437 | 6,437 | | | 6,437 | 6,437 |
| SEDENA, SEMAR, SAGARPA, PGR e ISSSTE | | | 8 | 8 | | 2 | 6 | 8 | | | 888 | 888 | | 194 | 694 | 888 |

| Tipo de Plantel | Planteles | | | | | | | | Matrícula | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------|------------------------|---------------|-----------------------------------|--------------|--------------|---------------|----------------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------------|----------------|------------------|------------------|
| | Grado de Marginación ^{1/} | | | | Tamaño de localidad ^{2/} | | | | Grado de Marginación | | | | Tamaño de localidad | | | |
| | Sin Clasificación | Muy alta y alta | Media, baja y muy baja | Total | Rural | Semiurbana | Urbana | Total | Sin Clasificación | Muy alta y alta | Media, baja y muy baja | Total | Rural | Semiurbana | Urbana | Total |
| TELEBACHILLERATO | 17 | 142 | 1,850 | 2,009 | 1,562 | 316 | 131 | 2,009 | 1,420 | 9,344 | 158,615 | 169,379 | 97,238 | 41,253 | 30,888 | 169,379 |
| TELEBACHILLERATO COMUNITARIO | 56 | 441 | 2,814 | 3,311 | 2,960 | 211 | 140 | 3,311 | 2,621 | 17,262 | 126,884 | 146,767 | 121,643 | 14,759 | 10,365 | 146,767 |
| UNAM | | | 15 | 15 | | | 15 | 15 | | | 104,951 | 104,951 | | | 104,951 | 104,951 |
| UNIVERSIDADES AUTONOMAS ESTATALES | 8 | 8 | 748 | 764 | 130 | 214 | 420 | 764 | 1,708 | 1,205 | 572,990 | 575,903 | 19,352 | 74,371 | 482,180 | 575,903 |
| Total | 181 | 929 | 19,449 | 20,559 | 7,387 | 3,183 | 9,989 | 20,559 | 38,292 | 61,507 | 5,280,060 | 5,379,859 | 644,037 | 801,681 | 3,934,141 | 5,379,859 |

Fuentes: Formato 911, inicio del ciclo escolar 2022-2023; Grados de Marginación 2020, del Consejo Nacional de Población y tamaño de localidad del Censo de Población y Vivienda 2020.

^{1/} Consejo Nacional de Población (2020). Índice de Marginación por Localidad 2020.

^{2/} Localidades rurales, son las menores a 2500 hab., las semiurbanas, entre 2500 y 14999 hab., y las urbanas son las que tienen 15 000 o más habitantes.