



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



COORDINACIÓN NACIONAL
DE BECAS PARA EL BIENESTAR
BENITO JUÁREZ



el aula · la escuela · la comunidad

ESTUDIO: EL ABANDONO ESCOLAR DE LOS BECARIOS Y BECARIAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. (UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO A SUS BENEFICIARIOS EN EL PERÍODO 2019-2022).

Informe Final

Estudio de Evaluación Interna

Febrero de 2024

2024

Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo

DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN

Abraham Vázquez Piceno

Coordinador Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Rogelio Omar Grados Zamudio

Director General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo

Valeria López López

Directora General de Coordinación y Seguimiento Territorial

Rodolfo Héctor Hugo Arroyo del Muro

Director General de Administración y Finanzas

Rubén Rodríguez Reyes

Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de la Información y Comunicaciones

Minerva Sandoval Alanís

Directora General de Apoyo Jurídico y Transparencia

Ernesto González Mercado

Director de Planeación y Evaluación

Equipo Técnico:

Ernesto González Mercado

Miguel Tobias Moreno

Raúl Pérez Argumedo

Silvia Andrea Vázquez Hernández

Yocelyn Velazquez Leguizamo

CONTENIDO

1.- Antecedentes	3
2.- Objetivos.....	5
2.1. Objetivo general	5
2.2. Objetivos específicos.....	5
3.- Preguntas de investigación.....	6
4.- Metodología	6
5.- Trabajo de campo y de gabinete	13
6.- Principales hallazgos	16
6.1. Matrícula y recursos de los planteles.....	16
6.2. Situación educativa y escolar	17
6.3. Experiencias escolares durante la pandemia por COVID-19	25
6.4. Bienestar socioemocional.....	38
6.5. Abandono escolar (AE)	41
6.6. Estrategias de los planteles /subsistemas para la atención al AE.....	48
6.7. Rendimiento escolar según tipo de trayectoria escolar	54
6.8. La beca de EMS como un mejor estímulo.....	56
7.- Conclusiones:.....	64
8.- Referencias bibliográficas	65

1.- Antecedentes

La Educación Media Superior (EMS) ha tenido la mayor tasa de abandono escolar en el SEN, aun cuando presentó un decrecimiento estable del ciclo escolar 2016-17 (15.2%) al 2019-20 (10.3%), el cual se vio interrumpido en el ciclo escolar 2021-22, pues se incrementó a 11.3% (SEP, septiembre 1º, 2021: 138). Asimismo, existen diferencias en el comportamiento de este indicador según las modalidades y subsistemas que conforman a este tipo educativo.

El abandono escolar es un proceso multifactorial, y desde una perspectiva amplia se pueden distinguir tres grandes factores asociados a este: 1) el individuo en sí mismo y su entorno inmediato (por ejemplo, la familia y los recursos de que dispone); 2) el entorno escolar y social próximo (por ejemplo, la calidad de la escuela y de los servicios de la localidad); y 3) los factores macro, que impactan en el individuo y sus decisiones relacionadas con el abandono o permanecía escolar, pero que no puede modificarlos ya que están fuera de su alcance (Cunningham et al., 2008, citado en Arellano y Ortiz, 2022).

La literatura acerca de los factores de abandono escolar es muy amplia, pero, para efectos de este trabajo vale mencionar la existencia de causas de tipo económico, las cuales suelen combinarse con las individuales, sociales, escolares y contextuales. La mayor incidencia de unas u otras causas, en parte, depende de los rasgos de las comunidades educativas, los contextos en que éstas se ubica, e inclusive las características individuales de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

De manera más reciente se ha puesto énfasis en este problema en el contexto de la pandemia por COVID-19, lo cual puede ubicarse en el tercer grupo de factores señalados párrafos arriba. Asimismo, algunos autores conciben a esta coyuntura como un momento crítico macrosocial (Mora y Oliveira, 2014, citados en Andrés y López, 2023) con afectaciones generalizadas para toda la sociedad y, desde luego, para el SEN.

La contingencia sanitaria por COVID-19 dio pauta a la interrupción en México de todas las actividades no esenciales en marzo de 2020, así como de la puesta en marcha de diferentes disposiciones de las autoridades educativas para la

continuación del proceso educativo, en su modalidad de clases no presenciales¹, mismas que pudieron tener algunas variaciones al largo del tiempo que esta situación. En EMS las estrategias fueron locales y por subsistemas, hubo ajustes en los portales Web del Colegio de Bachilleres, el CECyT y el CONALEP, que ya tenían Plataformas Virtuales de Aprendizaje desde antes de la Pandemia (MEJOREDU, 2021).

Desde principios de 2020 hasta la fecha son diversos y graves los impactos que se le imputan a la emergencia sanitaria debido a la pandemia de COVID-19. Con respecto a la educación, tanto en México como en otros países de manera genérica se destacan: el desapego del alumnado a la escuela y el incremento de la interrupción escolar; la pérdida de aprendizajes, los aprendizajes inconclusos, el bajo logro y el rezago educativo; la afectación al bienestar socioemocional de las comunidades educativas y sus familias; la exacerbación de problemas educativos estructurales, como el rezago y el abandono escolar; el aumento del trabajo infantil; y el ahondamiento de las brechas de desigualdad preexistentes ya que se ve más afectada la población estudiantil que ya estaba en riesgo o en condición de bajo logro educativo y rezago académico (SEB-SEP, abril de 2022; MEJOREDU, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020; Banco Mundial, 2021; Pérez Solís, 2021).

Asimismo, la Universidad Iberoamericana-CDMX (noviembre 17, 2022) menciona que se registraron importantes pérdidas de aprendizaje en EMS, de acuerdo con el análisis que realizó con datos de PLANEA-IBERO 2021 y su comparación con los de PLANEA-INEE (2017-2018)². Aunque este documento y el anterior tienen características distintas y se realizaron en fechas diferentes, sirven de referencia para presentar un panorama de esta problemática, así como para la realización de indagaciones más profundas.

¹ En este documento se considera preferible el uso del término de clases no presenciales, aunque en campo, las personas entrevistadas hablaron de clases en línea. Lo cierto es que las experiencias locales en la materia fueron diversas y algunos autores prefieren utilizar la noción de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), pues la educación a distancia (o en línea) responde a un proceso de planeación que requiere de tiempo, recursos, identificación de contenidos, etc., de lo cual careció la medida establecida principalmente en EB y varios subsistemas de EMS (Mungarro, coord., 2020. Paréntesis agregado); esto al menos al inicio de la emergencia sanitaria.

² En la prueba de Lenguaje y Comunicación, la diferencia entre el nivel I de PLANEA-INEE (2017 y 2018) e INEE-IBERO (2021) fue de +32.9; y en la de Matemáticas, para el mismo nivel, fue de +19.6 (Universidad Iberoamericana-CDMX, noviembre 17, 2022).

Además, otros autores destacan que los aspectos negativos de la pandemia en la educación probablemente se expresen con mayor intensidad en sectores excluidos, tales como las poblaciones indígenas, los estudiantes con discapacidad y, en general, los servicios educativos ubicados en localidades del país de alta y muy alta marginación (MEJOREDU, 2020: 7).

Este panorama podría ser de mayor preocupación para México porque, de entre 30 países, fue el que más tiempo mantuvo cerradas sus escuelas con más de 250 días, de acuerdo con la OCDE (Torres, septiembre, 2021), sin omitir que ALyC, donde se ubica nuestro país, era la región más desigual del mundo antes de la pandemia (UNESCO, 2020c. Citado en Hevia y Vergara, 2022: 17).

De manera que, sin omitir la importancia de los factores económicos³, la llamada crisis de los aprendizajes debido a la pandemia se suma de manera sustantiva a los factores de abandono escolar de tinte más estructural o permanente, por lo que se hace indispensable profundizar en su estudio, en particular con respecto a la situación de becarios y becarias de la BUEEMS en escuelas prioritarias.

2.- Objetivos

2.1. Objetivo general

Identificar las **principales causas del abandono escolar** de los becarios y las becarias del programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez inscritos en una escuela prioritaria en los **primeros dos años** de la currícula.

2.2. Objetivos específicos

En el contexto de la pandemia por COVID-19 y contingencia sanitaria:

³ Algunas fuentes proporcionan cifras acerca de la importancia de las causas económicas del abandono escolar en EMS. De acuerdo con: (i) “la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior de 2012, el 59 % de quienes abandonaron sus estudios lo hizo por falta de dinero (SEP 2012)” y (ii) “el Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en Educación Media Superior (INEE 2016) se menciona que las dos principales causas son la necesidad de trabajar (23,1 %) y no poder costear los gastos escolares (19,9 %)” (citados en Arellano y Ortiz, 2022). Y la ECOVID-ED, para este tipo educativo, señala que el 43.7% de las causas principales de abandono fueron atribuibles a la falta de recursos y la necesidad de trabajar (citada en Arellano y Ortiz, 2022).

- 1) Examinar algunos de los factores (económicos, tecnológicos, escolares y socioemocionales) que han sido cruciales en el proceso de abandono escolar en los beneficiarios del Programa.
- 2) Revisar la percepción de desempeño escolar y pérdida de aprendizajes de los beneficiarios del Programa, así como su relevancia en el proceso de abandono escolar.
- 3) Analizar los alcances y limitaciones de la beca otorgada por la Coordinación Nacional en el proceso de abandono escolar de los beneficiarios del Programa.

3.- Preguntas de investigación

En el contexto de la pandemia por COVID-19 y contingencia sanitaria:

1. ¿Cuáles fueron los factores más relevantes en el proceso de abandono escolar de beneficiarios del Programa? En particular:
 - 1.1 ¿De qué manera las condiciones de salud y económicas de los becarios y sus familias incidieron en el proceso de abandono escolar de los becarios?
 - 1.2 ¿Cuál fue la relevancia de los hogares y los planteles escolares en la Enseñanza Remota de Emergencia? ¿Qué apoyos tecnológicos y escolares pudieron proporcionar a los estudiantes? ¿Qué adaptaciones de espacio y tiempo realizaron para la ERE y qué resultados obtuvieron?
2. ¿Cómo fue el aprendizaje de los becarios del Programa que abandonaron sus estudios?
3. ¿Cuáles fueron los alcances y limitaciones de los apoyos que otorga el Programa?
 - 3.1 ¿De qué forma la beca podría ser un mejor incentivo para fortalecer la permanencia y conclusión escolar?

4.- Metodología

Enfoque

Aunque existe una amplia investigación acerca de las causas del abandono escolar, no se ha identificado una que resulte ser esencial o la única que determine las interacciones de las demás (Arellano y Ortiz, 2022). Por ello resulta relevante entender que:

“El sustrato común al abandono es un proceso de acumulación de ventajas o des-ventajas que orillan al individuo a tomar una decisión sobre su permanencia en la escuela, que resulta de una compleja combinación de factores individuales, familiares y contextuales” (INEE 2017, citado en Arellano y Ortiz, 2022).

Para tener un acercamiento inicial, de corte cualitativo, a ese proceso de acumulación de (des)ventajas, en este estudio se consideraron en particular los siguientes factores de abandono escolar: los económicos, los de salud, los tecnológicos, el bienestar socioemocional y el rendimiento escolar, que son algunos que se destacan en la literatura sobre este tema en el contexto de pandemia y postpandemia de COVID-19. Lo anterior, a la luz de dos ejes esenciales: a) una tipología de trayectorias escolares y b) una categorización de las escuelas prioritarias de la BUEEMS⁴, según subsistema y tipo de localidad.

En relación con el primer inciso, la tipología de trayectorias, se retomaron dos trabajos de la CNBBBBJ-DGPAEM (2022 y mayo de 2023); en el primero de ellos se integró información de una cohorte de 201,440 estudiantes de 3° de secundaria, que durante el ciclo escolar 2018-19 asistían a escuelas ubicadas en localidades prioritarias, y entre los ciclos escolares 2019-20 al 2021-22 fueron o dejaron de ser becarias/os de la BUEEMS, incluyendo a aquellos que no transitaron a la media superior⁵. Asimismo, en el segundo trabajo, un estudio interno de mayo 2023, con los datos obtenidos con anterioridad (2022), se realizó un ejercicio de estimación más detallado mediante el cual se identificaron 55 tipos de trayectorias escolares numéricas de tres dígitos, algunas de ellas se afinaron en trabajo de campo,

⁴ Las escuelas prioritarias son las IPEMS de modalidad escolarizada o mixta ubicadas en localidades: 1) indígenas; 2) de menos de 50 habitantes sin grado de marginación; 3) de muy alta marginación; 4) de alta marginación. Así como: 5) Telebachilleratos Comunitarios; 6) Telebachilleratos y 7) Otras IPEMS escolarizadas o mixtas.

⁵ En este caso es muy probable que hayan interrumpido su trayectoria escolar, pues, los registros administrativos que se examinaron en CNBBBBJ-DGPAEM (2022) provienen del padrón de beneficiarios de los programas BBBJ, así como de la SEP.

contrastando los registros administrativos con la información de historiales o Kárdex académicos obtenidos directamente en los planteles de una muestra seleccionada.

Con esos referentes, para este estudio se reagruparon las trayectorias de tres dígitos arriba mencionadas de acuerdo con una propuesta inicial de tipología de trayectorias, en las cuales se consideraron algunas definiciones conceptuales relacionadas con los objetivos de la BUEEMS y otros programas de becas a cargo de la Coordinación Nacional. Asimismo, con la revisión de la información de acuerdo con los instrumentos de recolección definidos para este fin, mismos que se explican más adelante, se hicieron algunos ajustes adicionales, quedando la propuesta de tipología de trayectorias escolares de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1. Tipología de trayectorias escolares utilizada

Trayectoria (3 dígitos)	Trayectoria propuesta	
123, 023, 122, 103	TCAC	Trayectorias de Continuidad con Avance escolar y Conclusión
	TCAS	Trayectorias de Continuidad con Avance sin Conclusión; en el último semestre tiene materias reprobadas o no cursadas
012, 001	TDAS	Trayectorias de Discontinuidad con Progresión Escolar (ingreso tardío o interrupción y reingreso escolar)
100, 120, 010	TAE	Trayectorias de Abandono Escolar
102 (120034, 123004, 102345)	TIIC	Trayectorias de Interrupción Intersemestral y Continuación de estudios. Son menos frecuentes y más difíciles de identificar con tres dígitos
---		Otros tipos de trayectorias: Trayectorias de asistencia con reprobación (TAR) Probablemente sea TAE (PTAE)

Fuente: elaboración propia con base en CNBBBJ (mayo 2023), historiales o Kardex académicos y Buscador de Estatus. En este estudio no se incluyeron las TIPE, Trayectorias de Interrupción del Proceso de Escolarización, que corresponden a los adolescentes que de secundaria no transitaron a la EMS, según los registros administrativos utilizados en CNBBBJ (mayo 2023).

De esta manera, el proceso de abandono escolar se examinó de manera particular utilizando las Trayectorias de Abandono Escolar (TAE), pero los otros tipos de trayectorias se consideraron en la revisión de otros tópicos, como el rendimiento escolar o la entrega de becas, como se explica en otro numeral.

En cuanto a la categorización de las escuelas prioritarias de la BUEEMS se tomó en cuenta las localidades definidas con el enfoque territorial de las BBBJ, así como algunos indicadores incluidos en la ECEA-EMS (INEE, 2018)⁶, lo que supone la probable disponibilidad de mayores o menores recursos de los subsistemas de EMS para hacer frente a los desafíos que representó la implementación de las clases no presenciales durante la pandemia.

Universo de estudio y muestra a conveniencia

El recorte empírico del presente estudio es una muestra a conveniencia de la cohorte de becarios/as de la BUEEMS de 2019-2022 (CNBBBJ, 2022), según los siguientes criterios:

1. Localidades prioritarias: indígenas y no indígenas (en este caso, generalmente de baja y muy baja marginación).
2. Planteles /subsistemas que antes de la pandemia:
 - i) tenían plataformas virtuales de aprendizaje: Colegio de Bachilleres, el CECyT o el CONALEP (MEJOREDU, 2021);
 - ii) tuvieron resultados positivos en la ECEA-EMS (INEE, 2018), y
 - iii) tuvieron resultados negativos en la ECEA-EMS (INEE, 2018).
3. Trayectorias de abandono escolar (TAE), tipos numéricos: 100, 120 y 010.
4. Sexo: hombres (H) y mujeres (M).

Tales criterios tienen como base que:

“En términos generales, de los datos presentados podemos afirmar que la población de 15 a 17 años en México con menos probabilidades de cumplir su derecho a una escolarización de buena calidad y, con ello, con mayor vulnerabilidad, es la que presenta, entre otros, alguno o más de los

⁶ Los indicadores valorados del INEE (2018) fueron los siguientes: 1) Porcentaje de planteles según tipo de construcción; 2) Porcentaje de planteles según la existencia de Espacios adicionales para el desarrollo de las actividades académicas (EAA), lo que incluye: aulas multidisciplinarias o de usos múltiples; aulas, laboratorios, talleres o salas de cómputo; aulas o espacios de tutoría para estudiantes; biblioteca escolar; sala de maestros y auditorios (p. 64); 3) Porcentaje de planteles según la suficiencia de aulas, laboratorios, talleres o salas de cómputo; 4) Porcentaje de planteles según la suficiencia de la conectividad a Internet para el uso de la comunidad escolar; 5) Porcentaje de planteles según la suficiencia de materiales digitales: software educativo, simuladores, sensores, libros digitales, entre otros (p. 72); y 6) Porcentaje de estudiantes cuyos profesores realizan con frecuencia acciones orientadas a la evaluación formativa en el aula.

siguientes rasgos: ubicarse en el quintil I de ingresos familiares, vivir en localidad rural, ser varón, habitar en una localidad con alto grado de marginación, ser de origen indígena y estudiar en escuela pública (específicamente estudiar en un bachillerato de tipo profesional técnico)” (Aguilar Nery, 2019: 201).

Debido a la inviabilidad de levantar la información de una muestra que correspondiera a todos los criterios mencionados, se utilizó la noción de acumulación de (des)ventajas, mencionada en el numeral anterior, con la cual se definieron los siguientes escenarios de interés analítico (Tabla 2):

Tabla 2. Escenarios de interés analítico

Criterios	Mayores desventajas		(-) <-- Intermedio --> (+)				Menores desventajas	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Sexo	H	M	H	M	H	M	H	M
Plantel/ subsistema	CI 1. Mal resultado en ECEA-EMS: TELEBACH, BACHEST		Buen resultado en ECEA: UEMSTIS, CECYTE (dos planteles del mismo subsistema, pero diferente tipo de localidad: CI 2 y CI 3)				CI 4. Con plataforma virtual o recursos tecnológicos previo a la pandemia: CONALEP, Colegio de Bachilleres.	
Localidad	Localidad indígena				Localidad no indígena			

Fuente: elaboración propia. CI = Criterio de inclusión.

De acuerdo con lo expuesto, la muestra final se presenta a continuación, incluyendo los criterios de inclusión (CI) en la muestra, así como las cuatro fases del trabajo de campo que se realizó (fases 0 a 4), como puede verse en la siguiente Tabla (núm. 3):

Tabla 3. Muestra final de escuelas para el estudio de abandono escolar

Entidad		Municipio		Localidad		(CI)	Subsit	Escuelas	
Fase 0, 04 oct									
17	Morelos	20	TEPOZTLAN	86	TEXIO	4	CONALEP	17DPT00031	COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA TEPOZTLAN
Fase 1, 16-20 oct									
20	Oaxaca	141	SAN FRANCISCO DEL MAR	1	SAN FRANCISCO DEL MAR PUEBLO VIEJO	1	TELEBACH	20ETH0015R	CENTRO NUM. 15 SAN FRANCISCO DEL MAR

ESTUDIO: EL ABANDONO ESCOLAR DE LOS BECARIOS Y BECARIAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
(UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO A SUS BENEFICIARIOS EN EL PERÍODO 2019-2022).

Entidad		Municipio		Localidad		(CI)	Subsit	Escuelas	
		43	JUCHITAN DE ZARAGOZA	1	JUCHITAN DE ZARAGOZA	2	UEMSTIS	20DCT0013Z	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NUM. 205
31	Yucatán	50	MERIDA	1	MERIDA	3	UEMSTIS	31DCT0328D	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NUM. 95
		50	MERIDA	2	MERIDA	4	CONALEP	31DPT0001D	PLANTEL CONALEP 059 MERIDA I
Fase 2, 8-10 nov									
18	Nayarit	11	RUIZ	11	PRESIDIO DE LOS REYES	1	TELEBACH	18ETK0057P	CENTRO EDUCATIVO DE TELEBACHILLERATO COMUNITARIO P
		17	TEPIC	1	TEPIC	4	CONALEP	18DPT0003H	CONALEP TEPIC II 310
26	Sonora	33	HUATABAMPO	52	JÚPARE	3	CECYTE	26ETC0027V	COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE SONORA JUPARE
		33	HUATABAMPO	17	LAS BOCAS	1	TELEBACH	26ETK0029B	TELEBACHILLERATO COMUNITARIO LAS BOCAS
Fase 3, 13 oct (i) y 17 nov (ii)									
21	Puebla (i)	114	PUEBLA	190	LA RESURRECCION	1	BACHEST	21EBH0108Q	CAMPA TLANESI
		114	PUEBLA	1	HEROICA PUEBLA DE ZARAGOZA	4	CONALEP	21DPT0001X	PLANTEL CONALEP 040 PUEBLA I
29	Tlaxcala (ii)	25	SAN PABLO DEL MONTE	2	SAN ISIDRO BUEN SUCESO	2	CECYTE	29ETC0014O	COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO PLANTEL SAN ISIDRO BUENSUCESO
		25	SAN PABLO DEL MONTE	1	CIUDAD DE SAN PABLO DEL MONTE	3	UEMSTIS	29DCT0233B	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NUM. 153
Total	7	9	12	4	5	13			

(CI) Criterios de inclusión: (1) Loc. indígena; TBC, TBE o P. Estatal; (2) Loc. indígena; DGETI, UEMSTIS; (3) Loc. no indígena; DGETI, UEMSTIS; (4) Loc. no indígena; CONALEP, COLBACH

De acuerdo con la muestra a conveniencia definida, los sujetos del estudio fueron los jóvenes beneficiarios de la BUEEMS entre 2019-2022, alguno de sus

padres/madres/tutores y el director o maestro/a de la escuela en la que estuvieron inscritos. Según esto y, de acuerdo con la tabla 2, por plantel seleccionado se incluyeron dos jóvenes (un hombre, una mujer), el padre/madre y tutor de cada uno de ellos y un director o maestro, esto fue un total de 65 personas.

Una vez definida la muestra a conveniencia, con la función aleatoria en Excel se obtuvo una muestra de 10 a 12 historiales o Kardex académicos del alumnado de los planteles incluidos para el estudio, pero en este caso con diferentes tipos de trayectorias escolares. La excepción fueron los planteles donde el número de exbecarios era menor a 10 y entonces se incluyó a todos. La selección aleatoria ayuda a evitar los posibles sesgos del muestreo a conveniencia.

Instrumentos de recolección de información

La información del estudio se captó por medio de seis instrumentos: una *Tabla de situación escolar de la muestra de becarios* elegidos aleatoriamente (cohorte 2109-2022); dos *Cédulas de información Básica (CIB)*, una para el exbecario(a) y otra para la madre/padre/tutor; y tres *Guías semiestructuradas de entrevista*, una para cada informante: exbecario(a), madre/padre/tutor y director o maestro del plantel⁷.

La *Tabla de situación escolar* tenía información precargada del exbecario: CCT, nombre del plantel, CURP, nombre del estudiante, fecha de nacimiento, trayectoria numérica (tres dígitos). Se buscó ampliarla con otros datos: trayectoria según tipología propuesta (TAE, TCAC, etc.), materias aprobadas (total, en ordinario, en extraordinario o intersemestral), situación escolar (baja, inscrito, egreso), promedio final/parcial, estatus del becario(a) en algún programa de BBBJ (a octubre o noviembre del 2023), número de becas cobradas y observaciones. Esto se obtuvo de los historiales o Kardex académicos y del buscador de estatus de las BBBJ.

Las *Cédulas de información Básica (CIB)* incluyeron información socioeconómica y educativa, por ejemplo: ocupación principal del jefe del hogar,

⁷ También se incluyó a otras figuras, como el subdirector, el profesor encargado de temas académicos-administrativos, etc. Esto es, la persona designada por el director o responsable del plantel.

nivel educativo alcanzado por la madre y/o el padre, bienes y servicios presentes en el hogar, cantidad estimada de libros en el hogar y valoración de la educación.

En conjunto, en las *Guía semiestructuradas de entrevistas* se incluyeron temas como: los recursos de los planteles; la situación educativa y escolar previa a la pandemia; las experiencias escolares durante la pandemia de COVID-19; el bienestar socioemocional; el abandono escolar; las estrategias de atención al abandono escolar; la evaluación del aprendizaje; y el papel de la beca.

Los momentos de observación fueron: antes del inicio de la pandemia, durante la pandemia y el momento actual. El primero y el último estuvieron muy acotados, ya que se trata más bien de un estudio retrospectivo.

5.- Trabajo de campo y de gabinete

Trabajo de campo y resultados del levantamiento

El trabajo de campo se realizó en cuatro fases: 0, 1, 2 y 3. La fase 0 correspondió al pilotaje de los instrumentos y la estrategia a utilizar. Las fases 1 a 3 se orientaron a planteles de localidades del Sur-Sureste, Norte y Centro del país, respectivamente. En la Tabla anterior, núm. 3, pueden observarse las fechas, lugares y planteles visitados, entre otras cosas. En total, se levantó información en 13 planteles, que corresponden a cinco subsistemas y se ubican en localidades y municipios de cinco estados: Morelos, Oaxaca, Yucatán, Sonora, Nayarit, Puebla y Tlaxcala. De manera paralela, en estos estados también se levantó información para otro estudio interno a cargo de la DPE-DGPAEM, acerca del uso de la beca.

El trabajo de campo contó con el apoyo de las ORE de las entidades mencionadas, así como de los respectivos Enlaces para la Supervisión de la Población Atendida (ESPA). Asimismo, los directores o responsables de los planteles u otras figuras educativas o administrativas proporcionaron los apoyos posibles para el desarrollo de las actividades programadas. Asimismo, exbecarios y sus madres, padres o tutores fueron receptivos a nuestra petición de participar en este estudio, pero no todos formaban parte de la muestra definida.

ESTUDIO: EL ABANDONO ESCOLAR DE LOS BECARIOS Y BECARIAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
(UN ACERCAMIENTO CUALITATIVO A SUS BENEFICIARIOS EN EL PERÍODO 2019-2022).

En la situación de entrevista, a cada persona se le dio una breve explicación del estudio y se le solicitó firmar la Carta de Consentimiento Informado con Aviso de Privacidad, así como su autorización para grabar en audio la entrevista.

En la siguiente tabla se muestran los resultados del levantamiento de la información en campo (Tabla 4):

Tabla 4. Resultados del levantamiento de la información en campo

CCT	Nombre	Entrevistas			Historiales /Kardex académicos
		Maestros	Ex Becarios	M/P/T	
17DPT0003I	COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA TEPOZTLAN	1	1	1	10
20ETH0015R	CENTRO NUM. 15 SAN FRANCISCO DEL MAR	1	2	1	11
20DCT0013Z	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NUM. 205	1	0	0	12
31DCT0328D	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NUM. 95	1	1	1	14
31DPT0001D	PLANTEL CONALEP 059 MERIDA I	1	2	2	12
18ETK0057P	CENTRO EDUCATIVO DE TELEBACHILLERATO COMUNITARIO P	1	0	0	9
18DPT0003H	CONALEP TEPIC II 310	1	1	1	4
26ETC0027V	COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO DE SONORA JUPARE	1	2	2	9
26ETK0029B	TELEBACHILLERATO COMUNITARIO LAS BOCAS	1	2	0	12
21EBH0108Q	CAMPA TLANESI	1	0	0	11
21DPT0001X	PLANTEL CONALEP 040 PUEBLA I	1	2	1	11
29ETC0014O	COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS DEL ESTADO PLANTEL SAN ISIDRO BUENSUCESO	1	0	0	12
29DCT0233B	CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NUM. 153	1	3	1	10
Total		13	16	10	137

Fuente: elaboración propia. M/P/T = madres, padres o tutores.

Se cubrió el 100% de las entrevistas a directores o docentes; el 62% de las de exbecarios y el 38% de las de las madres, padres y tutores. En 4 de los 13 planteles no se pudo obtener ninguna entrevista con exbecarios y sus madres, padres o tutores; esos planteles corresponden a dos de cuatro del CI 1 y a los dos del CI 2. La falta de realización de estas entrevistas implicó algunos ajustes en el análisis

de la información obtenida. También se obtuvo el 96% de los historiales o Kardex académicos solicitados en los planteles.

En campo no se optó por sustituir la muestra a conveniencia definida de manera previa, principalmente por las siguientes razones: el presente es un estudio retrospectivo y de seguimiento a TAE, de acuerdo con una serie de consideraciones metodológicas que no necesariamente se cumplían con otra muestra; y se dio preferencia a distinguir conceptualmente el abandono escolar de la interrupción escolar y la baja por reglamento escolar. En relación con esto último, cabe decir que si bien la baja por reprobación o inasistencia suele estar relacionada con factores de riesgo del abandono escolar, hay casos que obedecen más bien a consideraciones de otra naturaleza y se convierte “en una terapia de choque” para un joven que, no necesariamente quería abandonar el plantel. Esto se verá con un poco más de detalle más adelante.

Trabajo de gabinete

Las entrevistas se sintetizaron de acuerdo con las respuestas dadas por cada informante a la guía de entrevista. El procesamiento y análisis de esta información se realizó según lo indicado en el enfoque de la metodología, arriba explicado, conformando un solo listado de temas. Pero, contrario a lo que se había pensado de manera inicial, esta actividad tuvo como referente central los testimonios y opiniones de los 13 directores o maestros entrevistados.

Con la sistematización y análisis de las síntesis de las entrevistas, se buscó elaborar un relato, una polifónica que diera cuenta de la complejidad del abandono escolar como proceso, donde influyen diversos factores, así como la subjetividad de los agentes educativos.

Hay dos tipos de narrativas: la empírica o descriptiva y la analítica. “La primera es una especie de recuento de los hechos como fueron narrados, registrados y significados por el narrador; la segunda, es una abstracción de la narración, es construida en diálogo entre la narrativa descriptiva/empírica y los enfoques teóricos desde los que es leída y analizada” (Ruiz, 2021: 65).

Por lo anterior: “la tarea consiste en centrar el análisis del material empírico en los elementos de interés, a partir de la mirada analítica del investigador, categorías, conceptos y objetivos (Denzin, 1989; Chase, 2013; Polletta et al., 2011. Citados en Ruiz, 2021: 71). “De no hacerlo, se corre el riesgo de presentar como resultados de investigación lo que los sujetos reportan, cayendo en un análisis puramente subjetivista y de escaso rigor analítico y metodológico” (Ruiz, 2021: 71).

En atención a lo mencionado, se puso cuidado en recuperar la narrativa empírica enlazándola con la narrativa analítica, de acuerdo con las consideraciones metodológicas expuestas en el numeral correspondiente. La investigación documental de algunos rubros también juega en ese sentido.

Asimismo, en atención a la confidencialidad de la información obtenida en campo, esta se presenta de la siguiente manera y no por nombres reales de los planteles:

- CI 1: Planteles A, B, C y D;
- CI 2: Planteles E y F;
- CI 3: Planteles G, H e I;
- CI 4: Planteles: J, K, L y M.

La construcción final de la tabla de trayectorias escolares y su análisis permitió agregar al presente estudio algunos referentes descriptivos sobre el rendimiento escolar y otros aspectos de la beca⁸. Fuera de los objetivos de este trabajo está la discusión de la relevancia o no del rendimiento escolar o la reprobación. Aquí se examinan de manera acotada como posibles factores de riesgo al abandono escolar y otras consideraciones relacionadas con la BUEEMS.

6.- Principales hallazgos

6.1. Matrícula y recursos de los planteles

Matrícula

De acuerdo con datos del Formato 911 del ciclo escolar 2020-21, la matrícula promedio de los planteles de la muestra fue de 867 estudiantes; el valor mínimo

⁸ Se agradece el apoyo proporcionado por la DSPA-DGPAEM que ayudó en el análisis de los historiales o Kárdex académicos para su captura.

fue de 54 y el máximo de 2,125. Como era de esperarse, las matrículas más pequeñas corresponden a los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), en tanto que las de mayor tamaño a los CBTIS y a un CONALEP, el 059 de Yucatán.

En cuanto a la antigüedad de los planteles, según la información disponible, dos CBTIS y dos CONALEP tienen 40 y más años; el más joven, con seis años es un TBC. En el lugar donde se ubica este TBC antes había una escuela privada, que estaba dada de alta como preparatoria por cooperación y por gestiones de la comunidad ahí se construyó el telebachillerato, haciendo una transición entre los grupos: el TBC se quedó con los alumnos de primer año y la otra escuela con el segundo y el tercero; hasta que en el tercer año el TBC ya tuvo los 3 grupos (uno de cada grado).

Tanto el tamaño de la matrícula como la antigüedad de los planteles podrían ser importantes en la disponibilidad de diversos recursos, reales y potenciales, con los cuales estos atienden las necesidades de sus comunidades educativas. Por lo que, esto se tomó en cuenta en el análisis de la información.

6.2. Situación educativa y escolar

Situación educativa del plantel en la pandemia y postpandemia

Antes de la pandemia, la situación educativa en los planteles visitados presentaba diversas características, tales como: “las cosas marchaban bien” (CI 1, Plantel A); la reprobación y rezago se da sobre todo en la transición de 1° a 2° (CI 4, Plantel J); parece no haber cambios: “Han tenido una eficiencia terminal fuerte, había un filtro natural. Por ejemplo, de un grupo de 50 alumnos en primer semestre, llegaban 38 o 39 al sexto (eficiencia terminal como de 80%). Antes de la pandemia era de 80, 85%” (CI 4, Plantel M).

Con la pandemia, se dijo que:

- “no hubo cambios notorios o fueron mínimos: la reprobación se incrementó, pero no de manera importante” (CI 1, Plantel D);
- Se redujo un poco más el abandono escolar, histórico: deserción menor al 10% de la matrícula; con la pandemia disminuyó un poco (no tiene explicación a esta situación) (CI 4, Plantel L);

- En otros casos, por el contrario, el abandono escolar se incrementó, “de 100 alumnos se quedaron con 56” (CI 1, Plantel A);
- Tenían un índice bajo de aprovechamiento escolar antes de la pandemia y después se incrementó (CI 1, Plantel D).

En el Plantel I (CI 3) se pueden apreciar de manera clara algunas cifras que dan cuenta de la situación educativa en el plantel en diferentes momentos: previo a la pandemia: tenían un índice de aprobación que estaba en el 50 o 60% y su eficiencia terminal, relacionada con el abandono escolar: en 50%. En la actualidad: su índice de aprobación está arriba de 80% y su eficiencia terminal como en 75-78%. Han establecido estrategias que les ayudan a eso, por ejemplo: como incentivo aulas climatizadas, “la mejor para el mejor grupo”.

En otro caso, la persona entrevistada mencionó que:

de las generaciones antes de la pandemia, por ejemplo, ingresaban 100, 40 abandonaban y terminaban 60 y se incorporaban a la universidad solo 2. En general, en la localidad el porcentaje de profesionistas es de 2%. Actualmente, los egresados del plantel que ingresan a la universidad son entre 30 o 40. Sí hubo un cambio drástico, los motiva la parte tecnológica, como continuar se meten a gastronomía o ingeniería en alimentos. Hoy los jóvenes y padres tienen otro pensamiento con respecto a la educación, creen que sirve para tener un mejor trabajo (CI 2, Plantel E).

Varias personas entrevistadas hablaron de las mejorías que se presentan en la situación educativa de sus planteles en la postpandemia:

- La mejora en su eficiencia terminal a nivel del estado, pues subieron un 14.2% a nivel del estado, de acuerdo con las oficinas nacionales (CI 4, Plantel K);
- La recuperación de su matrícula en los Planteles A y C (CI 1). En el Plantel H (CI 3): en la actualidad tienen la mayor cantidad de alumnos en la historia del plantel: 1,627 alumnos, cuando regularmente eran 1,420, además, para este ciclo escolar esperan una eficiencia terminal de 75%, e incrementarla para el siguiente.

Algunos casos donde se destacan con un poco más de detalle diversas problemáticas educativas son los siguientes:

- En el Plantel B (CI 1) se habló del rezago educativo: los alumnos saben leer y escribir a un nivel muy básico (“primaria no aprobada”). Esto podría explicarse por varias razones: a) el 60 o 70% de los alumnos foráneos estudiaron su secundaria en el CONAFE (“alumnos enseñando a alumnos”); b) “ahí no les exigen nada y están acostumbrados a eso, en el plantel (de TBC) cuando les exigen más, se van”; c) “hay muchos quares (coras), son muy retraídos, algunos no hablan bien el español” y d) la influencia del contexto, pues es una localidad con muchas carencias y aislada por falta de transporte, el camino en mal estado que no se ha reconstruido en su totalidad después del paso de un huracán, situación por la cual los jóvenes tienen más interés en trabajar y en los apoyos (las becas), “este es el principal interés de los padres”.
- Una situación similar puede apreciarse en el Plantel M (CI 4), donde hablan de “bajo nivel académico, más que de rendimiento, porque aquí le ‘pueden echar ganas”, por ejemplo: un grupo de 40 alumnos que no saben que es un promedio de diez números”.
- En el Plantel C (CI 1), “antes de la pandemia estaban en un nivel medio en materia de reprobación, se iban por trabajo. Reprobaban porque no iban al plantel, o iban pero no entregaban trabajos”. Durante la pandemia: hubo mucho rezago educativo, pero en ese momento este problema solo lo tenían unos cuantos alumnos; también aumentó la deserción porque no se conectaban a las clases. El plantel “llega a tener 50 reprobados en una o dos materias, pero las aprueban y se reinscriben”. Hay interrupción escolar: “se van un semestre o se descansan un año, aunque, por reglamento, tienen que concluir antes de los 21 años”.
- En el Plantel G (CI 3), “la reprobación es más fuerte ahora, porque los alumnos de pandemia se niegan a aprender los conocimientos básicos que tenían que haber adquirido de manera previa. Tienen poco conocimiento en matemáticas y español, lo que repercute en sus calificaciones”.

Asimismo, en los planteles del CI 2 se dijo que si bien antes de la pandemia había baja eficiencia terminal (Plantel E), además de reprobación y abandono escolar (Plantel F), se trata de problemas que se han estado atendiendo, respectivamente, con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), o bien con períodos más intensivos de regularización; en ambos casos se considera que las becas son un incentivo para la continuidad escolar.

Principales problemas de los alumnos con sus estudios

Los directores o maestros entrevistados mencionaron diferentes aspectos con respecto a la situación educativa que prevalecía en su plantel de adscripción previo a la pandemia, pero que mantienen vigencia, como son:

- Los problemas económicos que afectan a los alumnos y sus familias pues carecen del dinero necesario para su alimentación, traslados o equipo (dispositivo), esto les demanda que tengan que trabajar; también pueden ser los proveedores si la situación familiar así lo requiere (CI 1, Plantel A; CI 3, Planteles G y H). Inclusive sus viviendas pueden carecer del espacio apropiado para que estudien, tal como lo reveló una encuesta socioeconómica aplicada en uno de los planteles (CI 3, Plantel G).
- "Los jóvenes prefieren irse a trabajar que estudiar, "van al plantel por los apoyos, incluso este es el principal interés de la mayoría de los padres" (CI 1, Plantel B). No solo podrían ser estrategias de subsistencia, también existen costos de oportunidad asociados:

"Hay desinterés en cuestiones educativas, los alumnos prefieren irse a pescar, aquí ganan más de lo que reciben por la beca, pues es una actividad que realizan diariamente. También trabajan en el campo" (CI 1, Plantel C).

Otras personas entrevistadas destacan el problema de las adicciones, ya sea a las drogas o a las redes sociales (CI 1, Planteles C y D), o rasgos del contexto social y familiar, en un entramado de situaciones que repercuten de manera adversa en los estudiantes:

“El desinterés académico, que es multifactorial, por la ubicación del plantel en una zona industrial (insegura), por la dificultad de los jóvenes para aprender en el salón y el incumplimiento de sus tareas... puede ser el entorno de las zonas suburbanas, con problemas familiares” donde está ausente uno de los padres, ambos trabajan o venden drogas, no hay supervisión, límites ni acompañamiento a los jóvenes (CI 4, Plantel L).

Hay falta de organización para el estudio, problemas actitudinales, necesidad de un mayor acompañamiento como el que tenían en secundaria, pero que en la EMS tiene que ser reemplazado por una mayor autonomía en el estudiante:

- “La falta de organización, le dan más prioridad a cosas que no la tienen; les falta ser metódicos, disciplinados, definir un horario para sus actividades. Con la pandemia estos problemas se incrementaron, porque se perdió un poquito la rutina... la situación ya está mejorando en la actualidad” (CI 2, Plantel F)
- “El cambio de nivel de secundaria a media superior, también es un problema, baja un poco su aprovechamiento escolar” (CI 4, Plantel K).

Asimismo, la pandemia puso en el escenario escolar problemas adicionales, como son los problemas emocionales o sociales que derivaron del asilamiento por la contingencia sanitaria, lo que ha representado crisis de ansiedad, problemas de depresión, falta de adaptación a la convivencia con los pares (CI 4, Plantel M) o las exigencias académicas de las clases presenciales en este tipo educativo (CI 4, Plantel K). Al respecto:

- Se aprecia “...un ‘cambio de chip’ en los chicos con el regreso a clases, pues no quieren trabajar como antes, están más renuentes, igual que los papás. A los docentes también se les dificulta llegar a los alumnos, estos van a la escuela porque sus papás los mandan” (CI 1, Plantel D).
- “Después de la pandemia, los alumnos de nuevo ingreso tampoco están acostumbrados al trabajo escolar” (CI 1, Plantel B).

Relación de los docentes con los alumnos

La relación de los docentes con los alumnos tiene diversos matices entre los planteles: es buena, sana, normal, afectuosa, con bromas, de apoyo académico (aún con el regreso a clases presenciales), o bien, con algunos conflictos que son o fueron inevitables, por ejemplo:

- Con respeto, bromas para romper el hielo; no son muy estrictos, para no generar apatía y poder desarrollarse mejor con ellos; la mayoría de profesores interactúa mucho con los alumnos (CI 3, Plantel G).
- Algunos docentes continúan apoyando a los alumnos con sus dudas, ya sea de manera presencial o a distancia (CI 1, Plantel D).

Un par de personas entrevistadas describieron de forma acotada este asunto como un proceso que se va construyendo o que reviste algunos cambios:

- "En el primer año los alumnos están calladitos, en el 3o van agarrando camino y en el 5o son extrovertidos" (CI 1, Plantel A).
- "Cuando regresaron los jóvenes después de la pandemia con más energía, un poco de indisciplina, pero fue un lapso, porque se sintieron atados en casa" (CI 4, Plantel L).

Por distintas razones, la relación de los docentes con los alumnos tampoco es homogénea, como se indica a continuación:

- La relación de los docentes con los alumnos tiene diferencias en el afecto y reconocimiento que les otorgan a estos ("las estrellas que brillan y las que no brillan tanto"), además: el mayor tiempo de convivencia por las actividades escolares también influye, pues no es lo mismo las academias de alimentos y bebidas que tiene 16 horas de módulo frente a grupo, que inglés que son 3 horas. Tampoco es algo determinante tal como lo muestran las encuestas que les hacen a los grupos. En estas votan maestros y alumnos y, por ejemplo, ganaron una maestra de alimentos y bebidas y la de matemáticas" (CI 3, Plantel I).
- La relación del maestro con los alumnos se puede dividir en dos grupos: los que ya se conocían interactuaron durante la pandemia de manera más fluida, con confianza, hacían videollamadas y los alumnos planteaban sus dudas; lo de nuevo ingreso, que no se conocían y la modalidad de las clases

no fue la más adecuada, pues la interacción estaba mediada por la cámara (CI 4, Plantel M).

En ningún caso se describieron dificultades mayores, aunque hubo quien dijo que: "la relación es buena, pero hay alumnos que se quejan de todo ("la llamada generación de cristal") (CI 4, Plantel K). O bien que los alumnos esperan que los profesores tengan un seguimiento como en secundaria, pero la EMS requiere que ellos sean más responsables (CI 4, Plantel J). Aspectos que seguramente influyen en diversos tópicos escolares.

Se mencionó que en los planteles se realizan diversas instrucciones y estrategias para que la relación entre docentes y alumnos sea adecuada y se eviten conflictos severos, se incentive el abandono escolar o la generación de quejas, por ejemplo, de discriminación:

- Aplican dinámicas de persuasión, trabajo lúdico, para que los alumnos se expresen e indiquen sus inquietudes. Buscan generar un ambiente de confianza con el alumno. Durante la pandemia aplicaron las mismas técnicas, pero no tuvieron los mismos resultados (CI 1, Plantel A).
- Tienen la consigna de que debe haber una buena relación entre alumnos y docentes, incluidos los administrativos. Que el alumno se sienta a gusto, porque un maltrato puede implicar una deserción. Tratan, pero como en todo, hay situaciones que se salen de control. Hay cursos de CONAPRED y les hace ver la importancia de darle el lugar a cada persona, de no discriminar, ni etiquetar (CI 4, Plantel L).
- "Se les pide a los maestros que no se peleen con los alumnos, que citen a los padres cuando sea necesario hablar un tema; trabajan para que no se generen denuncias ante la CNDH por el maltrato de los profesores a los alumnos (CI 2, Plantel F).

La mayoría de los directores o maestros entrevistados indicó que la relación entre maestros y alumnos no se vio afectada por la pandemia, aunque se presentaron "algunos detallitos": "una cuestión de comunicación, del diálogo, por ejemplo, que el chavo se conectaba y después ya no estaba; o que un mismo trabajo lo representaban diferentes alumnos" (CI 2, Plantel F).

Solo dos personas entrevistadas mencionaron que la relación docentes – alumnos se vio afectada con la pandemia (CI 1, Plantel C y CI 4, Plantel J), básicamente porque implicó un cambio en la forma de interactuar, no se veían y aquella estaba mediada por las cámaras, en el mejor de los casos, cuando no se perdió la comunicación.

Brechas de conocimientos, habilidades y actitudes entre los estudiantes

Con respecto a las brechas de conocimientos, habilidades y actitudes que existen entre los estudiantes, solo una persona entrevistada indicó que la “situación está muy pareja” (CI 4, Plantel J), en todos los demás planteles se resaltó algún aspecto en particular, como puede verse en seguida:

1) El interpersonal:

- "Hay diferencias en la comprensión y la ejecución matemática. De 27 en primero, 10 son buenos en ambas materias, el resto le batalla. El que batalla para leer batalla para comprender" (CI 1, Plantel A).
- "Hay alumnos que son muy activos, rápido agarran un tema, otros vienen con muy lento aprendizaje" (CI 1, Plantel C).

2) El generacional: a diferencia de su generación, estos jóvenes disponen de más recursos potenciales, pero: no saben leer bien, para hacer un cálculo tienen que usar el celular, no saben hilar ideas para hacer un ensayo, no utilizan las fuentes adecuadas, recurren a las redes sociales que manejan información falsa (CI 4, Plantel M).

3) El de antes y ahora en la EMS:

- “De como llegan los alumnos al plantel: algunos docentes han comentado que sí hay brechas importantes, algunos alumnos apenas si pueden leer o tienen problemas de comprensión lectora; otros tienen una capacidad normal para el estudio” (CI 1, Plantel D).
- Se aprecian las diferencias de acuerdo con el examen de ingreso; buscan ver de qué secundaria llegan mejor preparados (CI 3, Plantel H).

4) El antes y ahora de la pandemia: “Ya se fueron los que vivieron la pandemia como alumnos del plantel; los nuevos son muy listos, están muy activos, pero traen algunos vicios, como fumar o las drogas" (CI 1, Plantel C).

- 5) Durante la EMS: "Sí hay diferencias, depende de la supervisión de la familia hacia el joven. Se notan las diferencias, en los promedios de cada alumno a fin de semestre" (CI 4, Plantel L).
- 6) Por carrera o especialidad:
- "Las diferencias existen en los alumnos según carreras: los de enfermería son los más disciplinados... los de procesamiento industrial de alimentos son el relajo". Para ingresar a enfermería se requiere un promedio de aprovechamiento general de 9.0 (CI 4, Plantel K).
 - La Dirección General identifica brechas relacionadas con los contenidos de las especialidades que imparten y se emiten consultas al interior del plantel, por ejemplo, se tiene que definir si programación va a pasar a electromovilidad o a inteligencia artificial. Al interior del plantel se hacen esfuerzos por cerrar esas brechas, pero hay cosas que no dependen de ellos, como sería en lo relacionado con el alumno, aún "cuando se les de lo mismo" (CI 3, Plantel I).

En el plantel de una localidad indígena se dijo: "Sí tengo alumnos sobresalientes en los tres grupos, aunque hay de todo. Hay muchos quares (coras), son muy retraídos, muchos hablan poco español... están trabajando a su tiempo, a su ritmo" (CI 1, Plantel B).

La presencia de alumnos destacados permite a algunos planteles solicitarles que funjan como tutores de sus compañeros, que sean como pilares para la escuela (CI 2, Plantel E), en otro caso, sin que haya habido un gran problema, a los alumnos con mayores problemas los canalizan con algún tutor (CI 2, Plantel F).

Las brechas entre los alumnos pueden verse desde distintos ángulos y explicarse por múltiples razones. Una persona entrevistada señaló un aspecto crucial: "La educación es un círculo donde entramos padres, alumnos, docentes e incluso administrativos. Si una pieza falla y sobre todo si hay poco interés del alumno, es lógico que se afecta su rendimiento académico" (CI 4, Plantel L).

6.3. Experiencias escolares durante la pandemia por COVID-19

Clases no presenciales

Durante la pandemia las clases no presenciales se realizaron con diversas variaciones en casi todos los planteles visitados: A, C y D (CI 1); F (CI 2); G (CI 3); L y K (CI 4), entre otros. La excepción fue el Plantel B (CI 1), que se comentará más adelante.

El siguiente testimonio describe de manera general el proceso seguido por los subsistemas integrados a la SEP-SEMS:

- Al inicio la SEMS implementó la estrategia Aprende en casa por TV. Entre tanto ellos se comunicaban y organizaron utilizando WhatsApp. Se fueron utilizando Zoom y Meet (Google), sobre todo con los docentes más jóvenes. Se publican unos Lineamientos, en los cuales se solicita que los docentes se conecten en línea al menos una vez a la semana. En el plantel realizaban una monitorización una vez a la semana (esto se puede suponer que fue parecido a otros casos). No alcanzaban a cubrir todo el programa (CI 3, Plantel I).

Para las clases en línea se utilizaban esos servicios (Zoom y Meet), pero considerando lo que al profesor se le facilitara (CI 1, Plantel D). En otros casos, además de Zoom, se manejó WhatsApp, por decisión de la mayoría de los profesores (CI 1, Plantel C); o bien, Aprende en casa y para matemáticas Khan Academy, “que es un portal que explica muy bien algebra y aritmética” (CI 3, Plantel H). También se utilizó TEAMS para las clases y subir las tareas, además de comunicar las tareas por WhatsApp (CI 4, Plantel J), o Zoom y TEAMS, todo por correo (CI 4, Plantel L). Es decir, las combinaciones de servicios y aplicaciones fueron diversas.

Hubo casos en que las clases con los alumnos fueron por WhatsApp; el envío de tareas por WhatsApp o correo electrónico. Los alumnos usaban el celular; los maestros también consiguieron un celular exclusivo para sus clases. Esto, a pesar de que los profesores están familiarizados con la tecnología, Zoom u otras plataformas, porque han tomado cursos y diplomados de esa forma (CI 3, Plantel G).

Los talleres fueron más complicados: en el de cocina, los alumnos replicaban lo que hacía el profesor desde su casa; el profesor de motores iba al plantel y desde ahí daba la clase (CI 4, Plantel J).

Necesariamente el contenido tenía que adecuarse, como sucede en diversos sistemas de clases a distancia, por ejemplo: "Una materia con 6 horas de clases presenciales se daba en dos en Línea por semana. Esto dependía de cada materia", en tanto que una "materia técnica de 8 horas a la semana se daba en dos, se tenía que hacer una clasificación del contenido, uno se veía en la sesión y otros aspectos se dejaban para que el alumno los investigara" (CI 4, Plantel M).

"Los maestros utilizan sus computadoras, los alumnos sus celulares" (CI 1, Plantel C). Esto fue frecuente de acuerdo con algunos trabajos que han documentado el tema de las experiencias escolares durante la pandemia.

En algunos casos las clases se realizaron en el mismo horario (CI 1, Plantel D), en el horario normal del plantel (7:30 a 13:00) (CI 4, Plantel J). Podían utilizar las cámaras, con los alumnos uniformados, pero esto "Funcionó al 50% y cada día fue disminuyendo" (CI 1, Plantel C). Fue un problema constante la realización de las clases con cámaras, por la falta de dispositivos adecuados, por la privacidad de los alumnos, etc.

La asistencia de los alumnos fue supervisada por el personal administrativo, "los alumnos que se conectaban eran los mismos que asistían a clases presenciales" (CI 1, Plantel D). En otros casos, "los tutores se conectaban para pasar lista tres veces, entraban y salían hasta que la clase concluía. Se reportaba a los padres de los chicos cuando sus hijos no se conectaban a la clase" (CI 4, Plantel J).

Las clases "en línea" tuvieron ventajas y desventajas, como indicó una persona entrevistada. Aunque, no todas las percepciones acerca de esta modalidad son positivas: una persona entrevistada considera que "fueron un fracaso, muchos docentes buscaban a sus alumnos en sus casas para ver el motivo por el que no se conectaban a las clases o no presentaban tareas, los alumnos bajaron sus calificaciones" (CI 4, Plantel K). O que, son "clases muy frías por falta de interacción (personal) entre el docente y los alumnos, sobre todo para quienes

acostumbran a hacerlo con más frecuencia”. Esta persona entrevistada habla con sus alumnos de "cosas de la vida, para abrirles los ojos” (CI 1, Plantel A).

También se mencionó que con la modalidad con la que se trabajó, los alumnos copiaban información de Internet sin razonarla; la retroalimentación quedó pendiente y “el alumno no alcanzó las competencias necesarias, pero al final se cumplió el requisito y se concluyó” (CI 1, Plantel A).

Por otro lado, se dijo que “Algo positivo que dejó la pandemia fue que algunos docentes se hicieron más metódicos” (CI 2, Plantel F).

Las clases no presenciales, desde la perspectiva de los alumnos y sus padres también fueron diversa, por ejemplo: “Regresaron a clases presenciales un poco antes, los padres ya no querían...” (CI 1, Plantel C). En oposición, “Con el regreso a clases hubo alumnos y padres de familia que preferían las clases no presenciales debido a...” (CI 1, Plantel A).

Más adelante, en la postpandemia, se implementó un modelo híbrido: “tenía medio grupo en la escuela, había más horas de clases presenciales” (CI 4, Plantel M).

Clases presenciales

De los planteles visitados, en uno: "No tomaron clases en Línea; iban a la escuela cada semana o cada dos semanas. La mayoría de alumnos no tenían celular, en ese lugar no hay mucha señal... no tenían nada. A veces tampoco tenían luz. Tampoco había forma de comunicarse con los alumnos” (CI 1, Plantel B).

Se elaboró un cuadernillo global que se entregaron a los alumnos, ahí se especificaba las actividades a desarrollar. Ese cuadernillo lo personalizó cada profesor. Si los alumnos tenían acceso a Internet, les podían pedir hacer consultas por ese medio. La persona entrevistada no pudo hacer eso con sus alumnos, incluyó el contenido básico del tema ("con información de calidad"), así como las actividades que desarrollaría el alumno (CI 1, Plantel B).

Más que clases se reunían para resolver dudas; en algunos casos tenía que explicar con mayor detalle: el tema, la actividad (CI 1, Plantel B). No obstante,

"durante la pandemia todos se fueron a trabajar, por lo que muchos de ellos tenían problemas para estar pendientes de las tareas" (CI 1, Plantel B).

En la actualidad ya cambió la situación: tienen la opción de Bait⁹ y cerca del plantel hay una antena de teléfono (CI 1, Plantel B).

Asimismo, la pandemia influyó en que los acostumbró a todo a distancia, que esa sea la modalidad por seguir (CI 1, Plantel B).

Principales desafíos

Una persona entrevistada señaló tres principales desafíos que enfrentaron durante la pandemia: 1) Los recursos: era necesario tener un dispositivo, e influye que la familia solo cuente con uno para todos los hijos que estudian (lo que es causa de deserción); 2) La imposición de una forma de trabajar a otra; y 3) Cambiar la planeación didáctica, para adecuarla a la forma en línea: WhatsApp, correo electrónico, llamada de Facebook o llamada telefónica (CI 1, Plantel A)

Muy relacionado con lo dicho, otra persona entrevistada mencionó que el principal desafío fue "Implementar las plataformas, para asignarle a cada alumno su forma de ingresar" (CI 4, Plantel L), así como "Que el estudiante tuviera información, de cómo hacerle para evaluarse" (CI 3, Plantel G). Esto implica aspectos de funcionamiento de la plataforma para sus usuarios finales, así como de planeación didáctica.

Una persona entrevistada dijo que, a raíz de que montaron su plataforma, "la Dirección General desarrolla una plataforma para ayudar al maestro a elaborar su planeación didáctica; era automática y entonces la planeación que decía le ponías tus actividades, se hace la dosificación como para guiarte" (CI 3, Plantel I).

Pero, montar una plataforma también requiere hacer la programación, la calendarización, la dosificación (CI 3, Plantel I). Las horas disponibles para las clases en Línea se redujeron con respecto a las presenciales y ello implicó el ajuste de los contenidos, la dosificación de estos (CI 4, Plantel M).

⁹ Bait es el Operador Móvil Virtual (OMV) propiedad de Walmart. Es un servicio de telecomunicación más barato que Telcel, según se indica en una nota disponible en Internet (Herrera y Chaldez, 11/05/2023).

Hubo casos en que el principal problema fue la metodología para dar las clases en línea, no la tecnología porque es ingeniero en sistemas, además ya conocía la tecnología donde iban a darse las clases bajo esta modalidad. “El Internet puede generar situaciones que no se pueden controlar, a diferencia de lo que sucede en un salón de clases cuando, por ejemplo, falla el cañón” (CI 4, Plantel M).

Sin embargo, para quien no maneja los recursos y procesos que requiere el diseño e implementación de las clases no presenciales, en particular de las que son en Línea, los retos se multiplican, sobre todo en el contexto de suspensión de actividades no esenciales debido a la pandemia, sin contar que sus contrapartes (alumnos y padres de familia) también necesitan tener los recursos, conocimientos y habilidades básicas para “estar en sintonía” con el tipo de modalidad educativa establecida.

En relación con lo dicho, se mencionó que durante la pandemia el principal problema con los alumnos fue el tecnológico (CI 4, Plantel M), para “tener conectados al 100% de los alumnos. Estos no se conectaban por falta de luz, equipo, conectividad, etc.” (CI 4, Plantel J).

Precisamente por lo anterior, la dificultad de un plantel fue “coordinar la operatividad de los alumnos que podían trabajar en Línea de los que no podían hacerlo” (CI 4, Plantel M).

Los siguientes comentarios destacan el problema de la tecnología y/o la falta de dispositivos:

- Hay dificultades para “El acceso a la tecnología (con fines educativos); porque los jóvenes la utilizan para otras cosas” (CI 1, Plantel C).
- Había problemas con la tecnología, por ejemplo, familias con dos o hasta tres hijos en diferentes tipos educativos y con un celular para todos; se fue resolviendo por parte de las familias y las estrategias de los docentes, los trabajos en equipo” (CI 2, Plantel F).

Además, fue necesario concientizar a los padres y a los alumnos para que se conectaran a las clases en Línea; había familias con varios NNA en diferentes tipos educativos (CI 4, Plantel K).

- Los maestros no estaban acostumbrados a trabajar con la tecnología para dar sus clases (CI 2, Plantel F); a algunos les costaba trabajo entender cómo utilizar la nueva aplicación (CI 3, Plantel H).

Ni que decir de la falta de Internet (CI 3, Plantel H) o problemas con el Internet (CI 2, Plantel F; CI 4, Plantel L), por ejemplo, “con uno de los dos contratos que utiliza el plantel; por lo que estaban revisando opciones” (CI 2, Plantel F). Asimismo, “Durante la pandemia el principal problema con los alumnos fue la conectividad, no tenían Internet en sus casas y requerían utilizar los datos de sus celulares (CI 4, Plantel M).

También fue un reto la realización de las clases con la cámara cerrada por parte de los alumnos, lo que facilitó la simulación de estar conectado a la clase (CI 1, Plantel D). Se ahondó un poco más con respecto a los chicos de primer año, de clase media y baja, “que no se conocen y transitan de un nivel educativo a otro, además de que la modalidad les plantea el reto de su privacidad, mostrar el espacio de sus viviendas, lo cual podía generar que se cohibieran” (CI 4, Plantel M).

Algo similar con la asistencia, que desde la Reforma del 2008 ya no es obligatoria, “pero tampoco podían controlar. Antes era obligatoria el 80% de la asistencia y si no se cumplía automáticamente la materia se reprobaba” (CI 4, Plantel M). No obstante, por diversas razones, fue preciso “anclar” de alguna manera al alumno con las clases no presenciales.

Todo lo mencionado va configurando los problemas de comunicación que reportaron algunas personas entrevistadas como los más apremiantes:

- “La comunicación con los alumnos, difícil localizarlos y que contestarán las llamadas” (CI 1, Plantel D).
- La comunicación con los alumnos, normalmente de un grupo de 40 se tenía comunicación con 25 más o menos, por WhatsApp, por Teams o por correo electrónico, muchos alumnos se perdían y al final aparecían, hubo muchos casos de alumnos que en ese tiempo prefirieron trabajar ya que los papás no tenían forma de solventar los gastos (CI 3, Plantel H).

También hubo “falta de adaptación de alumnos y padres a los horarios establecidos para las actividades escolares, se comunicaban en la noche o los fines de semana” (CI 1, Plantel D). Esto, quizás, porque se pusieron a realizar otras actividades no educativas, sobre todo si se toma en cuenta que se visitaron planteles prioritarios.

El problema de salud fue otro desafío: “Que fueran al plantel en grupos pequeños, para que no hubiera contagios” (CI 3, Plantel G).

Con respecto al Plantel B (CI 1) que tuvo clases presenciales, se considera que los desafíos que enfrentó son más contextuales, pues se ubica en una localidad aislada con muchas carencias, con necesidades de subsistencia apremiantes que conducen a los jóvenes a trabajar de manera prioritaria, aunque sea los fines de semana, en vacaciones, todo el tiempo que pueden. Asimismo, no existe en lo general una valoración hacia la educación.

Como puede apreciarse, los desafíos que tuvieron que enfrentar los planteles fueron diversos, complejos e interrelacionados. Así, “Los problemas se iban resolviendo como iban surgiendo, no había un manual para ello” (CI 1, Plantel D). Esto en el marco de sus competencias y posibilidades.

Una persona entrevistada dijo que el proceso de adaptación duró como mes y medio; para los estudiantes, las familias tuvieron que comprar equipos de cómputo, móviles y contratar servicios (CI 4, Plantel L).

Un papel fundamental recayó en los profesores, quienes: crearon sus grupos de WhatsApp, además de usar el correo y las videollamadas (CI 1, Plantel D); elaboraron cuadernillos (CI 4, Plantel J) o guías de trabajo que el alumno buscaba y contestaba en el plantel (CI 4, Plantel M); fueron más flexibles con sus alumnos (CI 4, Plantel L).

Además, se utilizó la captura de pantalla para el registro de la asistencia de los alumnos (CI 1, Plantel D) o para las tareas en TEAMS por parte del docente, quienes las enviaban a los alumnos (CI 4, Plantel J).

A veces los tutores les llevaban las tareas a sus alumnos a sus casas (CI 4, Plantel J). O bien, hacían guardias con lista de alumnos que tenían que convocar para

que fueran al plantel a subir sus actividades, con la supervisión de los padres de estos chicos; 10 jóvenes estuvieron en esta situación (CI 4, Plantel J).

Disposiciones de las autoridades educativas que afectaron de alguna manera la eficiencia y rendimiento del alumnado en EMS

El ACUERDO número 12/06/20 emitido por la SEP contiene disposiciones aplicables a las instituciones de EMS que dependan de la SEP, con excepción del IPN, en las cuales se establece un período de dispensa y el incremento de oportunidades de regularización de la condición académica de los alumnos, entre otras cosas. En el presente estudio, de acuerdo con lo dicho, esto solo aplicó para los CBTIS (UEMSTIS).

En tanto que el ACUERDO número 11/06/22, también emitido por la SEP, tiene por objeto regular las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023 para EB, entre las cuales se indica en el numeral SEPTIMO que: “En todos los casos en que se asiente una calificación numérica en la boleta de evaluación de las y los estudiantes de educación primaria y secundaria, la calificación que deberá registrarse no podrá ser inferior a 6”. Esto no aplicó para EMS.

No obstante, al parecer, en lo general, las disposiciones de “no reprobar a nadie” operaron de manera similar en la percepción de las personas, o bien se aplicaron de manera equivalente, pero no en todos los casos:

- "Son un programa y también recibieron la indicación de no reprobar a nadie, la calificación mínima iba a ser 6". Sin embargo, tampoco los premio, trató de calificarlos considerando sus actividades. Habló con su jefe de los alumnos que tenían un año sin presentarse a clases y a ellos sí los reprobaron (CI 1, Plantel B).
- Era un dilema, un arma de doble filo: “si los reprobaban se iban a quedar sin alumnos. Al principio lo manejaron de otra manera, para presionar un poquito a los alumnos. Pero, cuando lo anunciaron públicamente eso sí les afectó” (CI 1, Plantel C). En el mismo sentido: la disposición les afectó; los alumnos no hacían tareas porque sabían que no los iban a reprobar (CI 3, Plantel G).

- Recibieron esa indicación; no les pareció justa, pero hicieron lo posible porque todos aprendieran (CI 3, Plantel H).

En EMS, en concordancia con el ACUERDO número 12/06/20:

- Las disposiciones fueron una instrucción para evitar la deserción, dándoles facilidades a los alumnos en la entrega de sus trabajos escolares (CI 1, Plantel A); fue una instrucción de apoyar al alumno (CI 4, Plantel L).
- "La disposición de no reprobar a nadie fue en EB, en el plantel sí hubo reprobación, aunque no mucha". Aumentaron las oportunidades de regularización para que pudieran pasar el siguiente semestre: "ellos normalmente tienen derecho a 3 extraordinarios y 2 recursamientos por periodo, por semestre y ahorita durante el semestre tuvieron 2 oportunidades de 3 extraordinarios y 3 recursamientos más la del final" (CI 3, Plantel I).
- "Las disposiciones de las autoridades educativas fueron benéficas para los alumnos porque si reprobaban tenían más oportunidades de aprobar sus materias: con períodos extraordinarios, dejando los espacios en blanco, la posibilidad de reinscribirse hasta con 7 materias reprobadas, de enero a julio con 2 o 3 períodos para regularizarse y, en el caso de los de quinto o sexto semestre, tuvieran su certificado de acuerdo con el tiempo establecido para ello (CI 2, Plantel F).

En contraparte, se esbozaron aspectos desfavorables de las disposiciones de las autoridades de "no reprobar a nadie" en EB:

- Las estrategias de no reprobación del Sistema educativo tienen secuelas, "como el hecho de que los jóvenes que estaban en secundaria durante la pandemia llegan con la idea de que van a aprobar, solo por que asisten o se enferman... van por las becas, los padres no se fijan en el desempeño académico de los muchachos" (CI 1, Plantel D).
- Esta indicación si afectó, se enteró de alumnos que pasaron el primer año sin saber leer (CI 4, Plantel K).

Lo cierto es que:

- “Esa disposición se tuvo que cumplir, no nos había tocado vivir una pandemia y los alumnos no tenían condiciones para mantener una conectividad de los horarios normales de clases usando los datos de sus celulares. Las decisiones que se tomaron fueron las necesarias de acuerdo a las condiciones de cada estado, de cada plantel” (CI 4, Plantel M).

Son diversas las medidas establecidas por los planteles y sus subsistemas o programas para atender los problemas educativos que se les presentan relacionados con la eficiencia y rendimiento durante la pandemia y postpandemia. Algunos aspectos se comentarán más adelante.

Pérdida de aprendizajes por la pandemia

Los directores y maestros entrevistados dicen que:

- Sí hubo pérdida de aprendizajes, por decisiones, acciones y omisiones del SEN; en el plantel ya están teniendo a los alumnos que durante la pandemia estuvieron en secundaria (CI 1, Plantel D).
- “Los chicos que llegan de secundaria a EMS tienen un rezago académico muy grande” (CI 4, Plantel J).
- “Hay una cadena de deficiencias: los que llegan de secundaria, los que egresan y se van a la universidad. (En el plantel) están muy atrasados, están viendo cosas de secundaria” (CI 1, Plantel A).

En particular, la situación en la EMS se describe de siguiente manera:

- “La DG les pidió ‘bajarle’ a los aprendizajes esenciales, porque no había tiempo ni capacidad para cubrirlos, pero, tenían que verlos bien” (CI 3, Plantel I).
- Durante la pandemia, los muchachos copiaban cosas de Internet y no recibían retroalimentación” (CI 1, Plantel A).
- Siempre han impartido talleres de matemáticas; pero en línea no tuvo los mejores resultados” (CI 4, Plantel J).
- En las materias básicas, en el componente de formación básica, las clases en línea podían darse sin tanta complicación, pero en los módulos la situación fue más complicada y diversa. En administración y ventas no

hubo tanta repercusión, pero en electricidad, mecánica, alimentos y bebidas, soporte y mantenimiento, equipos de cómputo no fue igual, requieren prácticas más kinestésicas... fue un poco más complicado" (CI 3, Plantel I).

- Cuando regresaron a los salones hicieron repasos, "despacito y con poco alumnos"; "Apenas están agarrando el paso, los alumnos llegan flojos, apáticos, no querían ir al aula" (CI 1, Plantel A).

Y con los alumnos de más reciente ingreso, que estaban en secundaria durante la pandemia, "tienen clases de retroalimentación o sus profesores les dejan más tareas, por ejemplo, en aritmética" (CI 2, Plantel F); volvieron a empezar de nuevo, aterrizando lo que vieron en las clases en línea, estudiantes con lento aprendizaje (CI 1, Plantel C).

Con respecto a la evaluación de la pérdida de aprendizaje, este no se ha realizado, pero "sí es alarmante, algunos alumnos llegan casi sin saber leer" (CI 3, Plantel G). Otra persona entrevistada dijo que:

- En el plantel se imparte un curso propedéutico al inicio del semestre para toda la nueva matrícula y se evalúa a los alumnos. Notaron que los chicos habían aprendido menos. Pero, regresando de la pandemia no hubo evaluación oficial del aprendizaje de los alumnos. Los maestros hacen evaluaciones a sus alumnos, pero se quedan con los resultados y diseñan las estrategias de aprendizaje; en una reunión técnica comentan este tema (CI 4, Plantel J).

En otros casos en general han hecho evaluación diagnóstica junto con otras estrategias:

- Hacen la evaluación diagnóstica, que da la pauta para continuar con la enseñanza. Estas evaluaciones arrojan resultados bajos, más que en otros ciclos (CI 1, Plantel C).
- "Sí hubo Evaluación Diagnóstica a los alumnos. Después de un estudio general del grupo, hacen un repaso, un curso compacto de los temas principales: tablas de multiplicar de manera lúdica, suma de fracciones,

exponentes. De entrada no se da inicio con el plan de estudios, hasta no terminar el repaso general" (CI 2, Plantel E).

- Las autoridades les piden las evaluaciones diagnósticas: Test durante el curso de inducción y, luego, el Postest. A cada docente se le recomienda hacer su diagnóstico, elaborar su encuadre y planeación didáctica, después se hace el envío a sus oficinas en la capital del estado (CI 2, Plantel F).
- Hacen Pretest (enviado por el gobierno) y aplican el Postest después del curso propedéutico. Identifican áreas de oportunidad. Además, los docentes realizan actividades en matemáticas y lectura con la misma finalidad (CI 1, Plantel A).
- Los diagnósticos y cursos propedéuticos se hacen a las nuevas generaciones; las deficiencias que detectan están en lectura y matemáticas (CI 3, Plantel H).
- "Están avanzando; la evaluación es constante y dinámica, cada dos meses. Hay desarrollo de tutorías y periodo de regularización" (CI 4, Plantel K).

No siempre se hace mención a las evaluaciones diagnósticas, pero si se habló de medidas como la asesoría a jóvenes, el monitoreo a alumnos que andan mal y tienen problemas de aprendizaje; un alumno más adelantado puede ser monitor en el mismo grupo (CI 4, Plantel L)

Además, algunas actividades recaen en el trabajo específico de los docentes:

- Pidieron a los profesores que sus actividades (clases o regularización) las hicieran de acuerdo con la normatividad, la cual no contempla las actividades sabatinas. Hubo regularizaciones en el período COVID (CI 2, Plantel F).
- Al docente se le pide un cuadernillo donde se dé cuenta de la situación académica de su grupo, uso de evidencias (por ejemplo, fotografías); en el período de promoción también se le pide observación en el aula (CI 2, Plantel F).
- "Cada maestro lo está tomando de manera particular. Por ejemplo, no puedes llegar a cálculo integral en matemáticas si no tienen las bases

previas, entonces, el profesor tiene que ajustar la clase, 'retroceder', de lo contrario no logra su objetivo de aprendizaje (CI 4, Plantel M).

Por otro lado, hay casos en los que sus estrategias de aprendizaje se definen por la actual reforma educativa, más que por los problemas de aprendizaje debido a la pandemia por COVID-19: están iniciando un nuevo modelo (la Nueva Escuela Mexicana), "tratando de trabajar con los alumnos por productos, por proyectos, enlazando teoría y práctica, por ejemplo, en la localidad con un proyecto de limpieza" (CI 1, Plantel C).

Esta reforma educativa aplica para toda la EMS, pero no siempre se indagó de manera explícita con las personas entrevistadas, excepto cuando ellos hacían alguna mención a la misma, en el marco de las preguntas incluida en la Guía de entrevista correspondiente.

6.4. Bienestar socioemocional

Emociones y sentimientos experimentados durante la pandemia

El estado de ánimo durante la pandemia fue "normal, solo hubo un deceso por la pandemia" (CI 2, Plantel E).

Por el contrario, el resto de los testimonios hablan de emociones y sentimientos adversos para el bienestar socioemocional. Los docentes:

- "estaban con miedo, no sabían si iban a vivir al otro día, mucho estrés" (CI 1, Plantel C); "al principio tranquilo, pero cuando llegaron los contagios, tenían mucho temor, pánico y tensión" (CI 3, Plantel G).
- tenían un ánimo de zozobra y temor. Después de la pandemia, regresaron "temerosos, todavía con psicosis de que pudiera volver el virus, afectados física y psicológicamente, había mucha ausencia y temor al iniciar las clases presenciales. Entendible, porque no fue cualquier cosa" (CI 1, Plantel A).
- "durante la pandemia estaban agotados, cansados, porque les pidieron que cumplieran con el horario de clases" (CI 2, Plantel F).
- se quejaban del incumplimiento de los alumnos con el horario de clases establecido (CI 4, Plantel J).

- “tenían mucho estrés por todo junto: la economía, la salud, la familia, los alumnos que no se conectaban... el uso de las tecnologías, los desafíos se multiplicaron” (CI 1, Plantel D).
- mantuvieron su estado de ánimo, se enfermaron pero no hubo defunciones. Al principio fue desafiante porque tenían que aprender a usar la tecnología. Después, con el regreso a clases presenciales, lo difícil fue volver a lo de antes (CI 4, Plantel M).

En cuanto a los estudiantes:

- Sí les afectó, pues muchos no sabían usar la tecnología, además de los problemas de conectividad o la falta de Internet y tener que pagar \$500 al mes por el servicio. En una ocasión una alumna le dijo que estaba en la punta de un árbol, buscando señal porque no se podía conectar a la clase, por lo que la persona entrevistada le dijo que se bajará de ahí (CI 1, Plantel C).
- "Durante la pandemia, llegaban a las asesorías como más enfadados, no entendían las lecturas o se estresaban porque le dedicaban mucho tiempo a algo que no se les pedía, un tema de comprensión..." (CI 1, Plantel B)
- Tenían que hacerse un poco autodidactas, muchos se quedaron estancados en esto (CI 1, Plantel D).
- Algunos de ellos desde la pandemia a la fecha tienen crisis de ansiedad (CI 4, Plantel J).
- El encierro los afectó emocionalmente; regresaron a clases con problemas de depresión (CI 4, Plantel L)
- “Los que ingresan al primer año se desubican, se suscitan peleas como en un ring”, hasta hubo una amenaza de muerte (CI 2, Plantel F).
- En general su estado de ánimo fue de apatía (CI 1, Plantel A).

Un panorama más complejo fue el mencionado por la siguiente persona entrevistada:

- Con problemas de depresión, ansiedad, desánimo, desinterés, apatía. Aumentó el consumo de alcohol y drogas en algunos alumnos que antes de la pandemia no lo hacían (“tuvieron tiempo para experimentar en

casa”). Se incrementaron los embarazos y abusos por parte de algunos familiares. Problemas de violencia familiar. “Tuvieron perdidas familiares y eso afectó mucho a los alumnos” (CI 4, Plantel K).

También se dijo que "Hay problemas en la salud física, hay muchos casos de alumnos(as) que presentan desmayos y mareos por una mala nutrición. También hay problemas de salud mental; trabajan con una psicóloga que detectó que el 90% de los casos que tienen es por violencia intrafamiliar, sus emociones en casa están complicadas y lo reflejan en la escuela. Este es un problema cultural, no se debe a la pandemia” (CI 3, Plantel H).

Como indica una persona entrevistada: "La edad de los chicos es importante porque transitan de la secundaria a otro tipo educativo y la parte de la convivencia con sus pares es muy importante, por ejemplo, para tener novia/o. Tampoco tuvieron graduación, se interrumpió el cierre de sus ciclos (culturalmente establecidos) (CI 4, Plantel M), en un contexto muy complejo e incierto.

Implicaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Por otra parte, los problemas de bienestar socioemocional sí afectaron mucho el proceso de enseñanza - aprendizaje (CI 1, Plantel D); eso fue por la inconformidad de los estudiantes, sobre todo cuando habían perdido a algún familiar (CI 3, Plantel G). Se comentó que esos problemas sí influyen porque reducen “la atención del alumno, además, cuando hay crisis de ansiedad (con las clases presenciales) el alumno tiene que estar en su casa, con lo cual se retrasa en lo individual y lo grupal (ver atención p. 8) (CI 4, Plantel J).

Otras personas entrevistadas dijeron que los problemas de bienestar socioemocional no afectaron el proceso de enseñanza-aprendizaje (CI 1, Plantel C) o los estudios (CI 2, Plantel E). Lo que afectó fue el cambio de modalidad; “en la actualidad el docente ya combina la tecnología con las clases presenciales” (CI 2, Plantel F). En el mismo sentido, se dijo que: "Afectó y complejizó el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es lo mismo que la forma presencial de clases; hubo falta de supervisión del alumno: este solo pasaba lista”, pero no tomaba la clase en Línea (CI 4, Plantel L).

6.5. Abandono escolar (AE)

Descripción del proceso

La persona entrevistada dice que el abandono escolar siempre ha existido por infinidad de causas en las que los alumnos anteponen las situaciones personales a las escolares. Pero, después de la pandemia mejoraron sus resultados de ese problema a nivel estatal, de acuerdo con lo que les indican en oficinas nacionales (CI 4, Plantel K).

La persona entrevistada cree que “la pandemia sí influyó en el problema del abandono escolar por qué no se atendió la parte psicológica, emocional, a la parte de manera presencial, no se atendió el seguimiento a cada alumno”. Presencialmente cuando uno alumno no ingresa a clase ellos se dan cuenta y le preguntan el motivo, pero “con las clases en línea esto no se dio. Lo mismo con las tareas. Esta parte sí influyó porque muchos perdieron el valor de estudiar” (CI 2, Plantel F).

En la pandemia aumentó la deserción porque no se conectaban. Los profesores tuvieron más flexibilidad para explicarles a los alumnos. Más sin embargo tuvieron una deserción como de 50 alumnos durante la pandemia. Los trataron de retener y considera que si la pandemia hubiera continuado se hubieran quedado sin alumnos (CI 1, Plantel C).

La persona entrevistada comentó que antes de la pandemia los grupos eran de 40-45 alumnos y cuando pasaban a tercer semestre de 20-25 alumnos. Después de la pandemia y con el apoyo del gobierno, los salones se han mantenido con 45 alumnos, la deserción es mínima. Este cambio se debe a que tienen la beca, apoyo por el cual los padres no tienen que hacer todo el gasto. En las escuelas debe haber orientación para padres para que apoyen a sus hijos en su educación (CI 2, Plantel E).

En este plantel: “no tienen deserción, el alumno va y regresa”. Por ejemplo, a una alumna “se la roba el novio”, falta un día y al siguiente ya está en el plantel. No hay problema cuando ya tienen pareja o están embarazadas. “Dejan que falten entre una y 2 semanas, pero con un informe del papá. A veces los pueden

mantener hasta un mes, cuando se van por permiso y el alumno se tiene que recuperar en el siguiente parcial. Son cuatro evaluaciones las que hacen al semestre. Básicamente valoran el caso” (CI 1, Plantel C).

Son pocos los padres que le piden “prestado” al chamaco para ponerlo a trabajar por dos semanas, y después de ese tiempo el joven regresa porque no le gustó la labor que estaba haciendo y se pone a estudiar, le pone más interés porque va reprobando (CI 1, Plantel C).

Los padres son los que solicitan la baja, se tiene que solicitar a Oaxaca los documentos que entregaron para inscribir al alumno, y así les regresa su expediente. Ella les pide que dejen pasar un tiempo para que valoren esta decisión, pero con frecuencia no quieren. En algunos casos los alumnos regresan al plantel a inscribirse. La mayoría de los que se van sin darse de baja, lo hacen pensando en volver a regresar (CI 1, Plantel C). Lo descrito por esta persona entrevistada apunta hacia la interrupción escolar, más que al abandono¹⁰.

Por otro lado, el reglamento escolar en algunos subsistemas proporciona lineamientos para la reprobación, esta puede darse por diversos motivos, pero al final conduce a la baja temporal o definitiva del alumno.

Hay casos en que el problema más frecuente es por reprobación. Los alumnos pueden reprobado tres materias según el reglamento, ya con cuatro el sistema no les permite inscribirlos, es una baja (CI 4, Plantel J).

También se dijo que la pandemia sí influyó en una mayor reprobación, hubo chicos a los que sí les afectó la situación, pero otros “se han agarrado mucho de eso, porque no querían trabajar toda la jornada, toda la semana. En secundaria estos alumnos se conectaban solo una vez a la semana, entonces se acostumbraron a las clases una vez a la semana y a mandar todos sus trabajos. Hacer las cosas de manera diferente a los alumnos les ha parecido muy pesado. Inclusive, los papás les decían que era mucho y que era muy estresante. Ellos les

¹⁰ En relación con lo último, una situación de interés fue que al principio (2015) eran estudiantes que retomaban sus estudios en media superior, mayores de 20 años, por una idiosincrasia que era que terminando la secundaria ya no estudiaran (TBC Las Bocas - Son).

contestaban que sí, pero que en cualquier momento iban a regresar (a las clases presenciales) y tenían que estar preparados para ello” (CI 4, Plantel J).

En otro plantel, se considera que el problema del abandono escolar no tiene relación con la pandemia, se vincula más bien con los problemas familiares y aspiraciones de los jóvenes, situaciones más contextuales, no se deben dar la pandemia (CI 1, Plantel D).

Factores de abandono escolar

Las personas entrevistadas a veces enfatizan algún factor de abandono escolar, aunque con frecuencia mencionan más de uno, incluyendo el posible encadenamiento o interrelación que se establece entre ellos, tal como menciona de manera amplia la literatura sobre el tema de abandono escolar: este es un proceso multifactorial.

Con frecuencia se mencionaron los factores económicos, a veces relacionados con la coyuntura que marcó la pandemia por COVID-19. Por ejemplo:

- La modalidad establecida implicó "tener dispositivo (celular, Tablet o computadora) con internet y eso es un costo. Hubo familias con un solo dispositivo y con varios hijos estudiando. Eso nos limitó o fue causa de la deserción escolar, no podían los jóvenes con los gastos y decidían mejor dejar la escuela" (CI 1, Plantel A).
- “Se fueron a trabajar y perdieron la devoción por el estudio” (CI 1, Plantel A); “con pandemia también se fueron a trabajar, por desobligarse de la escuela. A ellos les dio por ya no estudiar” (CI 3, Plantel G).

Con mayor frecuencia los factores económicos se ven inmersos en una situación más estructural:

- Es una comunidad con muchas necesidades económicas y dependen del recurso como la beca y que si no les llega tienen que buscarle por otro lado, ya sea que migren. Porque en la zona el trabajo es temporal, como la pizca de camarón u otro producto marino, que tienen tiempos de veda, entre la veda se acaba el trabajo, por eso migran a buscar sustento: Mochis, Navojoa, a la frontera o a los EUA (CI 1, Plantel A).

- “Otro tanto es el dinero, es una comunidad de escasos recursos y familias grandes. Por drogadicción no abandonan los estudios, abandonan por andar trabajando, buscan dinero, no porque venden drogas o anden haciendo esos arreglos” (CI 1, Plantel B).
- El abandono escolar “en la mayor parte se debe a la situación económica. En ese momento tienen a 2 alumnos quienes, además de la beca Benito Juárez, reciben una beca alimenticia a través de la cafetería. Quieren incrementar a 20 alumnos para el próximo semestre, pero necesitan hacer un estudio socioeconómico. El apoyo alimenticio es por parte del plantel, que internamente determinaron, mediante el Comité de Padres de Familia” (CI 2, Plantel F).
- No abandonan la escuela por motivo de adicciones o desempeño académico “de que sean pesadas las materias. Tampoco por inseguridad. Es por la falta del recurso económico. La gente le batalla”. Esta persona entrevistada si tiene la posibilidad de ayudar lo hace. Incluso, hay dos casos de primer año a las que les pagó la inscripción; a uno los útiles y a otro le regaló una mochila; “pero muchos no se dejan ayudar”, dijo (CI 1, Plantel A).
- “Unas son las económicas ... nosotros tendemos a alumnos de clase media clase baja” (CI 4, Plantel M).
- Por trabajo (CI 3, Plantel G).

A los problemas económicos, se pueden sumar los familiares, entre otros:

- La situación económica que genera dificultades a la familia, “como comentan los alumnos ya en confianza” (CI 4, Plantel L).
- En principal es el factor económico, pero, en su plan de mejora continua ha manifestado “que los problemas familiares, como la separación de los padres, el alcoholismo del padre, influyen en el abandono escolar. Lo otro es que son susceptibles o están manipulados por el medio (alcoholismo, drogadicción)” y por eso ellos implementan estrategias como los talleres sabatinos y algunos vespertinos (CI 2, Plantel F).
- Las principales causas del abandono son el embarazo de las jovencitas y el otro es la situación económica, los padres prefieren que sus hijos trabajen. Los jóvenes necesitados de ingresos se iban a trabajar (central de abastos,

campo, albañilería) y ya no regresaban. Por cuestiones económicas algunos se van a la escuela sin comer, así no pueden aprender. En adicciones, no, casi no hay casos (CI 2, Plantel E).

En cuanto a los factores escolares, se mencionó el cambio de modalidad: “a muchos no les gustó la forma de trabajar en línea, por falta de recursos, celular o computadora” (CI 1, Plantel A).

En este grupo de factores, el más recurrente fue la reprobación, a veces por falta de interés del alumno y la aplicación del reglamento:

- “La reprobación se debe a la falta de interés de los alumnos, aunque ellos digan que es por dinero, pero, la escuela no les condiciona la asistencia a los pagos. De hecho, hay chicos que llegan a sexto semestre y deben la mayor parte de las colegiaturas. Se les apoya en cuestión de espera, siempre se les da tiempo para que puedan pagar” (CI 4, Plantel J).

En las reuniones, ellos comentan sobre estos casos, y consideran que “el alumno no va por falta de dinero ya que lo ven con un mejor celular del que ellos tienen o siempre pasa con comida... simplemente es falta de interés del alumno” (CI 4, Plantel J).

- “Hay desinterés académico de los jóvenes, asisten a la escuela pero no es lo que querían. Los padres deciden por los hijos, el alumno no quiere estudiar en determinada escuela y por esto ya no le pone interés, no era su prioridad entrar a una determinada escuela. El desinterés provoca reprobación, y la reprobación es deserción” (CI 4, Plantel L).
- Otras causas de abandono son las académicas, y en “el proceso de selección natural que se da van reprobando”, van siendo las bajas de un semestre a otro (CI 4, Plantel M).
- “La mayor parte de los alumnos se dan de baja por reprobación de materias, a pesar de que tienen esta apertura ahorita” (más oportunidades para su regularización académica). Incluso hicieron un estudio con unos jóvenes de la Facultad de Psicología que fueron de servicio al plantel, y diseñaron y aplicaron un instrumento a los distintos grupos, el resultado fue que la principal razón de abandono es la reprobación y no las

cuestiones económicas, como podría pensarse debido a la zona del plantel (CI 3, Plantel I).

Junto con la reprobación se mencionan otros factores: el principal motivo es la reprobación, pero el abandono también se da por problemas familiares, por la necesidad de que el chico o la chica tengan que ir a trabajar por la cuestión económica, por cambios de domicilio de los papás que se llevan a los muchachos a otro Estado, otra escuela (CI 3, Plantel I).

Los alumnos que tienden más a darse de baja son aquellos a los que el trabajo los absorbe y empiezan a reprobando, empiezan a llegar tarde (CI 1, Plantel D).

También está el caso de una chica que está dada de alta en becas, pero ya está dada de baja en el plantel debido a sus inasistencias ya que está embarazada y ya vive en unión libre con su pareja. Pero, mentía tanto en el plantel como a su mamá con respecto a su asistencia escolar y su embarazo, decía que tenía problemas de salud. Hay otro caso similar de otra estudiante (CI 1, Plantel D).

No siempre se dan así las cosas con respecto a la reprobación. Por ejemplo, otro plantel también tiene requisitos, con tres materias reprobadas el alumno ya no se puede inscribir al siguiente semestre, pero pueden recuperar las materias que deben e inscribirse al siguiente año, alguien que reprueba 6 materias ya es baja definitiva, pero en la actualidad esto no es tan frecuente (CI 3, Plantel H).

O bien, aunque la deserción se da porque la situación es complicada, en esta escuela “se trata de que no sea por reprobación, son otros factores los que influyen en la deserción, por ejemplo, si una alumna presenta un caso de embarazo, se le apoya de tal manera que no opte por abandonar la escuela” (CI 3, Plantel H).

Cabe decir que, de acuerdo con entrevistas realizadas a algunos exbecarios de la muestra, la baja del plantel en estos casos se debe a una desvinculación forzada debido al incumplimiento del reglamento escolar por la reprobación, más que a un retiro voluntario del joven¹¹, pues admiten: “que se confiaron”, “que no creían

¹¹ Los términos desvinculación forzada y decisión autónoma se tomaron del trabajo de Zamora y Morfete (2013) acerca de la movilidad escolar en Chile: “La desvinculación forzada suele presentarse como expulsión o cancelación de matrícula debido a razones económicas, académicas, problemas conductuales, etc.; mientras

que eso fuera a suceder”. “que no saben que pasó”, pero que buscan o desearían retomar y concluir sus estudios en media superior.

Asimismo, se dijo que:

- Los demás alumnos que abandonan es por falta de conocimiento, por cómo llegan, “se me retraen mucho” (CI 1, Plantel B). Esta no fue una situación que en general mencionaran las personas entrevistadas para este estudio, sin embargo, de acuerdo con la bibliografía sobre el tema, sí es un factor importante, en particular debido a la pérdida de aprendizaje o aprendizajes insuficientes que se generaron por la pandemia.
- Son un bachillerato técnico y otro factor que influye es la inmadurez de los jóvenes, que están entre los 15-18 años y resulta que ingresan a una carrera, por ejemplo, enfermería “y de repente descubren que no les gusta la sangre y salen y se van a otra escuela o entran a administración y resulta ser que no les gustó” (CI 4, Plantel M). Esto también tiene que ver con la orientación vocacional.

Otro grupo más de factores de abandono escolar son los personales y/o familiares, en concreto el embarazo, el cambio de domicilio y los aspiracionales:

- Se casaron; cambiaron de domicilio (CI 1, Plantel A).
- En ese semestre lo que tiene conocimiento es de una alumna que cambió de domicilio a Puerto Escondido debido a que sus padres se fueron para allá (CI 2, Plantel F).
- Las causas más comunes son: el embarazo de algunas alumnas, otras porque los padres cambian de residencia, otros más debido a que no les resulta el combinar el trabajo con la escuela y se inclinan por el trabajo (CI 4, Plantel K).
- Dos que vienen agarrados de la mano, los foráneos que formalmente son la problemática, que salen embarazadas o se casan, el 30 o 40% está en este caso y es la primera deserción en el plantel. Bajo esa situación el marido ya no las deja estudiar, la mamá o la suegra las quiere tener ahí

que el retiro voluntario corresponde a una decisión autónoma de la familia (o del joven) y puede responder a múltiples situaciones: insatisfacción con el establecimiento, cambio de domicilio, etc.” (p. 4. Paréntesis agregado). En: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a4.pdf> (obtenido: febrero, 2024)

porque no quiere cuidar a los niños. Tiene varias alumnas que son madres de familia y él les dice “vengase con los niños, ahí tienen una hectárea de tierra completa para qué ahí se entretengan”. En cierta manera, mientras ellas hacen su trabajo, la persona entrevistada ve a los niños (CI 1, Plantel B).

- Aparte, para muchos jóvenes su máxima aspiración es llegar a ese tipo de educativo (CI 1, Plantel D).
- Los problemas familiares: no viven con los papás, los papás se divorciaron, viven con los tíos, los abuelitos (CI 1, Plantel D).

Otro grupo de factores está relacionado con la drogadicción:

- Adicciones, cigarro y otras drogas muy fuertes, fentanilo (CI 3, Plantel G).
- Hay varias causas de abandono escolar. “Ahorita se están enfrentando al mundo de las drogas, les está afectando. Serían los problemas familiares, problemas emocionales de los chicos que viven en casa, con sus padres, con la familia. Todo eso hace que el alumno llegue con problemas emocionales y ya no rinda bien”. Este semestre ya se fueron dos por las drogas: al chico lo anexaron en Salina Cruz (sus padres le encontraron droga) y la chica ya fue a pedirle su baja (por las drogas se dormía en clase); y siente que van a caer más (va a haber más bajas) y no pueden parar ese problema (CI 1, Plantel C).

Pero, en otros casos, a pregunta expresa, se dijo que El crimen organizado no parece ser un factor relevante en el problema del abandono escolar. Si hay actividades delincuenciales o de drogas, pero tampoco parecer ser relevantes para este tema (CI 1, Plantel D).

6.6. Estrategias de los planteles /subsistemas para la atención al AE

En un plantel se mencionó que: “cada maestro tiene una bitácora donde registra qué alumno está en riesgo de deserción, llaman a los padres, platican con ellos y valoran la estrategia a seguir. Desde que reprueban un parcial, el asesor cita a los padres a reunión, les explica la situación del alumno a fin de que en el segundo parcial el chico ya resalte su calificación y pueda concluir correctamente su bachillerato. Si el alumno no entrega las tareas, el profesor tiene que ver por qué

no lo hace. Asimismo, los docentes elaboran un reporte en el que indican cómo están evaluando al alumno, las tareas que no está entregando, la evaluación recibida y la plática con los padres. Cada maestro está a cargo de un solo grupo (con 30 o 26 alumnos) y se preocupa por los alumnos de su grupo, les dan seguimiento” (CI 1, Plantel C). Además se comentó que: “La atención la están poniendo en el mundo de las drogas” (CI 1, Plantel C).

En general, un conjunto de estrategias que incluyen el soporte y regularización académico se suelen implementar en los planteles:

- Su sistema de aprobación tiene que ver con un plan de acompañamiento, de mejora continua que requiere un cronograma de actividades para todo el semestre, en el cual se evalúa al alumno, en particular para los primeros años, para evitar la acumulación de materias reprobadas y por lo tanto, de bajas temporales” (CI 1, Plantel D).
- Las estrategias como tales siempre las han implementado en los cortes de evaluación, en una reunión general, siempre es por grupo, se ubican a los chicos reprobados y se tiene reunión con sus padres, cómo ir previniendo les informan: “su hijo reprobó el primer corte y es el más sencillo”. Le hacen varias recomendaciones para que el chico atienda la situación en la que está: que haga sus tareas, que asista a clases, etc. En el segundo corte se hace exactamente lo mismo. Les van dando seguimiento, se les dan tutorías. Se llega al tercero o cuarto corte, con las seis materias reprobadas. El seguimiento por corte es para evitar que se llegue a esta situación. Las fechas de los cortes se los mandan las autoridades. El corte implica una evaluación del maestro, generalmente, por actividades. En este plantel casi no utilizan exámenes (CI 4, Plantel J).
- Algunas estrategias para atender el abandono escolar son indicadas por el subsistema y otras son diseñadas por el plantel; esa parte donde trabajan al menos tres días con alumnos que ya están a punto de reprobar ha funcionado. También ha servido el trabajar en conjunto con un psicólogo y la tutoría constante. Asimismo, la orientación educativa va dando seguimiento puntual del alumno y ha servido como buena estrategia (CI 3, Plantel H).

- Después de la pandemia hubo un cambio en lo social y en lo académico, fomentaron el deporte, realizan actividades culturales para trabajar en equipo. Con o sin pandemia, de acuerdo con las necesidades del plantel tienen estrategias de aprendizaje y acompañamiento, como son: las tutorías; incluyen períodos de regularización en su calendario escolar; realizan un seguimiento puntual a los alumnos; el acompañamiento de un psicólogo (CI 4, Plantel K).

En un plantel, que es un programa y no pertenece a ningún subsistema:

- “Buscaron facilitarles los trabajos, tratando de bajar un poco su estándar, de sus exigencias. Los alumnos hacen su trabajo y si no lo terminan tienen una semana para entregarlo, se les da cierto margen de tiempo para que entreguen las tareas, pero después de ese tiempo ya no se las acepta, porque de lo contrario los muchachos lo dejan para mañana y nunca llega ese mañana. Trataron de buscar alternativas porque los muchachos si no tienen tiempo se van desanimando, en el plantel buscan que los alumnos sientan que los están apoyando y se queden en la escuela” (CI 1, Plantel B).

En otro plantel, se emplean otro “combo” de estrategias, más orientadas al clima escolar, la creación de confianza, etc. La persona entrevistada dio una explicación amplia de ello.

Una parte es la recepción de los alumnos por parte del director del plantel, en la mañana cuando van llegando y los saluda, igual con los maestros. Lo mismo a las 6 de la tarde cuando salen de clase, porque no falta algún asunto que atender. El director siempre hace su “trabajo de campo”, trabaja dos horas en su oficina y después sale a hacer recorridos en diferentes áreas, checando la seguridad, la armonía (CI 2, Plantel F).

Lo otro precisamente es el clima, la armonía escolar, la persona entrevistada cree que esa parte es buena hasta el momento. Implementaron otro orientador en el turno matutino y vespertino para que los alumnos sean atendidos. En el plantel hay 5 jefes de departamento que resuelven los problemas, si algo no se resuelve al último lo atiende el director (CI 2, Plantel F).

Estas estrategias y otras más, como los talleres sabatinos, inclusive hasta los domingos la persona entrevistada ve algunos grupos en las mesas de concreto, se reúnen, por ejemplo para hacer las tareas porque los alumnos se sienten más seguros ahí que en la calle o en el parque. También se habilitó a la biblioteca para que el alumno pueda hacer su trabajo allí (CI 2, Plantel F).

Saben que en otros planteles el problema de la drogadicción influye en el abandono escolar, pero hasta el momento a ellos esto no les ha afectado en este sentido. Ese tema lo han tratado en reunión con padres de familia, el orientador señaló que cada grupo presentaba un índice de alcoholismo y drogadicción de acuerdo con la encuesta que aplicaba. Por medio de la compañera de fomento a la salud tienen un convenio con el centro de salud Luis Donald Colosio, inclusive cuando se enferman van a consulta allá, aunque algunos tengan ISSSTE. Ellos les imparten pláticas de diferentes temas, incluyendo seguridad (CI 2, Plantel F).

Durante la visita al plantel se vio la presencia de la Guardia Nacional durante la realización de partidos de voleibol, pues es de interés del director buscar y concretar convenios que fortalezcan la situación de los estudiantes del plantel, porque "ellos necesitan de todo" (CI 2, Plantel F).

Además, quieren implementar un protocolo de seguridad de revisión de mochilas que les mandó la SEMS, esto bajo la supervisión de los papás (CI 2, Plantel F).

Durante la visita a este plantel se vio la presencia de la Guardia Nacional durante la realización de partidos de voleibol, pues es de interés del director buscar y concretar convenios que fortalezcan la situación de los estudiantes del plantel, porque "ellos necesitan de todo" (CI 2, Plantel F). De acuerdo con lo dicho, la persona entrevistada indagó si el personal que aplicó la entrevista podía gestionar apoyos con la CNBBBJ, más allá de las becas, por lo cual se le sugirió que si tenía alguna propuesta específica podía plantearla en los canales de comunicación establecidos, con el personal de becas en la zona o con Atención Ciudadana, dado que la CNBBBJ, entre sus atribuciones, puede establecer estrategias de coordinación con otras instancias.

También existen estrategias en las que la motivación y recompensas han sido esenciales:

- “Creo que también aquí entra parte de lo que es una formación integral y aprovechar todas las bondades que tenemos como subsistema nacional, por ejemplo, el año pasado tuvimos una niña que ganó, obviamente primero aquí en la fase local, después en la fase estatal, se fue a la nacional y que ganó 1er lugar a nivel nacional en el concurso de creación literaria”. Para motivar a esta joven le hicieron un homenaje, la reconocieron, le dieron un premio, para que “ella diga sí se puede, ¿no?” (CI 3, Plantel I).
- Los chavos y los maestros que participan en los concursos de prototipos o emprendedores en alguna de sus modalidades, esto siempre los motiva. “Esta parte de robótica. Con respecto a la participación acaba de terminar el Congreso que se llama el Yucatán i6, de inteligencia artificial¹². También han hecho actividades de visita al aeropuerto, llegó el avión “Casa Huracanes”¹³ y llevaron a un grupo (CI 3, Plantel I).

Otro grupo de estrategias parecen centrarse de manera particular en la comunicación y vinculación con padres de familia y alumnos:

- Atención a padres de familia, llamadas telefónicas, requerimientos, asesorías con los muchachos. Específicamente pláticas con padres de familia, pero, esas pláticas no resultan si siempre van los padres de los chicos que van bien. Tienen problemas con los muchachos que no asisten o van esporádicamente, pero los padres asisten mucho menos a esas pláticas (CI 1, Plantel D).

¹² “El Congreso Yucatán i6 superó de nueva cuenta las expectativas al rebasar la cifra de 21 mil participantes, quienes disfrutaron de conferencias, exposiciones, talleres, competencias y un sinfín de experiencias en los temas de Ciberseguridad, Metaverso, Inteligencia Artificial, Biotecnología, Emprendimiento y Aeroespacial”. Con dicha asistencia el SIIES del Gobierno de Yucatán considera que “se consolida como el encuentro de tecnología en innovación más grande del sureste”. El evento es atractivo por la diversidad de instituciones que participan y las actividades que se realizan, incluyendo concursos cuyos ganadores pueden recibir premios monetarios. Hay actividades para personas de diferente edad, incluyendo niños y niñas (SIIES-Gobierno de Yucatán, octubre 5, 2023).

¹³ Se trata de un avión de la fuerza aérea estadounidense que ha realizado visitas a Yucatán y Quintana Roo para apoyar en la difusión de la cultura de la prevención en caso de huracanes; su tripulación utiliza instrumentos que miden de manera continua “presión, humedad, temperatura, dirección y velocidad del viento a medida que caen al mar, proporcionando una visión detallada de la estructura de la tormenta y su intensidad” (Contreras, abril 17, 2023).

- Hay un área de preceptoría, que es un enlace entre alumnos – docentes - padres de familia. Son 5 personas en esa área. Se monitorea la problemática de inasistencias, problemas emocionales, familiares. Ellos detectan las problemáticas y casos especiales, para canalizar al joven o padre (CI 4, Plantel L).
- “Al ver su semblante, decaídos, nos acercamos a ellos (los alumnos) para platicar y conocer su situación. Saber si tienen un problema económico o familiar, los refieren a la psicóloga para que los atienda. Si es necesario se llama a sus padres. En este caso se les explica la situación de sus hijos” (CI 2, Plantel E).
- Cuando empiezan a faltar a la escuela, la trabajadora social habla con los padres de estos alumnos, para saber las razones. También, se hacen visitas domiciliarias (CI 3, Plantel G).

Precisamente, entre las estrategias que aplican en algunos planteles está el pase de lista todos los días en los grupos, y de acuerdo con las inasistencias que hay se comunican con los padres de familia (CI 1, Plantel D). Hay planteles en los que, además de pasar lista, tienen pocos alumnos por lo que los profesores detectan pronto a los que empiezan a faltar, y se considera que quien “anda mal en una materia anda mal en las otras” (CI 1, Plantel A). La inasistencia da pauta a la baja del alumno, y se comentó de dos bajas, una de esas jóvenes que está embarazada (CI 1, Plantel D).

La asistencia – inasistencia del alumno da pauta a una discusión más amplia acerca de la flexibilidad o rigidez de los reglamentos escolares que contienen disposiciones al respecto. Sin embargo, no deja de ser un factor de riesgo de abandono, tal como indica el siguiente testimonio acerca de la detección de quienes están a punto de abandonar los estudios: “Se ve en la apatía que muestran, desinterés, la inasistencia, dejan de cumplir sus tareas” (CI 2, Plantel E).

Aunque las causas de la inasistencia escolar son diversas. En un caso se mencionó que se relacionan con lo económico, por ejemplo, en el plantel “se tiene el caso de una estudiante que ha faltado en los últimos 3 días, se investiga y se habla con la mamá. La chica no tiene zapatos y le da vergüenza ir así. Es importante llegar

al meollo del asunto, lo económico se puede resolver, la apatía no. En otros casos, se falta a clases por no tener dinero para la compra del uniforme, ante lo cual se le puede dar permiso al alumno de que asista sin uniforme. O no tienen jabón para lavarlo, dado que es de uso diario. Otra vez redundante en lo económico” (CI 1, Plantel A).

6.7. Rendimiento escolar según tipo de trayectoria escolar

En conjunto, un poco más de la mitad de los Historiales o Kardex Académicos corresponden a las Trayectorias de Continuidad con Avance escolar y Conclusión (TCAC), con 54.7%; le siguen en importancia las Trayectorias de Abandono Escolar (TAE), con 24.8%. El resto (20.5%) corresponde a trayectorias escolares más irregulares, que en algún momento y de acuerdo con diversos factores y circunstancias se definirán (o ya se han definido) en alguno de los dos tipos previamente mencionados (Tabla 5).

Tabla 5. Tipos de trayectorias escolares según Criterio de Inclusión (CI) y subsistema

CI / Subsistema	TCAC		TAE		TCAS		TDAS		Otras		Total general	
CI 1	22	51.2%	15	34.9%	4	9.3%	1	2.3%	1	2.3%	43	100%
BACHEST	7	63.6%		0.0%	3	27.3%	-	0.0%	1	9.1%	11	100%
TELEBACH	15	46.9%	15	46.9%	1	3.1%	1	3.1%	0	0.0%	32	100%
CI 2	15	62.5%	2	8.3%	4	16.7%	1	4.2%	2	8.3%	24	100%
CECYTE	8	66.7%	1	8.3%	2	16.7%	1	8.3%	0	0.0%	12	100%
UEMSTIS	7	58.3%	1	8.3%	2	16.7%	-	0.0%	2	16.7%	12	100%
CI 3	18	54.5%	5	15.2%	5	15.2%	4	12.1%	1	3.0%	33	100%
CECYTE	8	88.9%		0.0%		0.0%	1	11.1%	0	0.0%	9	100%
UEMSTIS	10	41.7%	5	20.8%	5	20.8%	3	12.5%	1	4.2%	24	100%
CI 4	20	54.1%	12	32.4%		0.0%	3	8.1%	2	5.4%	37	100%
CONALEP	20	54.1%	12	32.4%		0.0%	3	8.1%	2	5.4%	37	100%
Total general	75	54.7%	34	24.8%	13	9.5%	9	6.6%	6	4.4%	137	100%

Fuente: elaboración propia con base en historiales o Kardex obtenidos en trabajo de campo

Vale destacar las diferencias que existen entre los subsistemas al interior de cada criterio de inclusión (CI), lo que podría apuntar a la relevancia que tienen aquellos en la construcción de las trayectorias escolares de los exbecarios, al menos en algunos casos donde el contexto ofrece elementos de soporte adicionales. Por ejemplo, el mayor contraste se encuentra en las TCAC del CI 3, entre el CECyTE

(88.9%) y la UEMSTIS (41.7%). Otro caso de interés son las TCAC del CI 1, entre el BACHEST (63.6%) y el TELEBACH (46.9%).

En cuanto a las TAE, los valores porcentuales más altos corresponden, en primer lugar al TELEBACH (46.9%) y en segundo al CONALEP (32.4%). Este último dato refuerza la idea de la importancia del subsistema en la configuración de las trayectorias escolares.

En cuanto al rendimiento escolar, valorado según rangos de calificaciones, a las TCAC les corresponden una variación más amplia, que va desde 6.0-6.9 hasta 9 y más, lo cual es lógico porque son trayectorias en las cuales el becario tiene tres años para incrementar o reducir sus calificaciones, sin descartar la importancia de las estrategias de los planteles/subsistemas para reducir la reprobación.

En las TCAC los mayores porcentajes de todos los planteles de la muestra se concentran en el rango de 8.0-8.9 (24.1%), seguido del rango de 7.0-7.9 (12.4%). En aquel rango, destaca que el CI 2 tiene un porcentaje de 37.5, y en particular la UEMSTIS, tiene 54.5. (Tabla 6).

Tabla 6. Distribución porcentual de los rangos de calificaciones por tipo de trayectoria escolar según Criterio de Inclusión (CI) y subsistema

CI / Subsistema	TCAC				TAE			TCAS		TDAS			Otras			Total
	9 y más	8.0-8.9	7.0-7.9	6.0-6.9	8.1-8.9	7.0-7.9	6.0-6.9	7.0-7.9	6.0-6.9	8.1-8.9	7.0-7.9	6.0-6.9	9 y más	8.1-8.9	7.0-7.9	
CI 1	7.0%	11.6%	14.0%	18.6%	0.0%	4.7%	30.2%	7.0%	2.3%	0.0%	2.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	100%
BACHEST	27.3%	18.2%	9.1%	9.1%	0.0%	0.0%	0.0%	27.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	9.1%	100%
TELEBACH	0.0%	9.4%	15.6%	21.9%	0.0%	6.3%	40.6%	0.0%	3.1%	0.0%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100%
CI 2	4.2%	37.5%	12.5%	8.3%	0.0%	4.2%	4.2%	4.2%	12.5%	0.0%	4.2%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	100%
CECYTE	0.0%	23.1%	23.1%	15.4%	0.0%	0.0%	7.7%	7.7%	15.4%	0.0%	7.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100%
UEMSTIS	9.1%	54.5%	0.0%	0.0%	0.0%	9.1%	0.0%	0.0%	9.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	18.2%	100%
CI 3	3.0%	24.2%	21.2%	6.1%	0.0%	9.1%	6.1%	15.2%	0.0%	6.1%	3.0%	3.0%	0.0%	0.0%	3.0%	100%
CECYTE	12.5%	12.5%	62.5%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100%
UEMSTIS	0.0%	28.0%	8.0%	4.0%	0.0%	12.0%	8.0%	20.0%	0.0%	8.0%	4.0%	4.0%	0.0%	0.0%	4.0%	100%
CI 4	21.6%	29.7%	2.7%	0.0%	18.9%	13.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	5.4%	0.0%	2.7%	2.7%	0.0%	100%
CONALEP	21.6%	29.7%	2.7%	0.0%	18.9%	13.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.7%	5.4%	0.0%	2.7%	2.7%	0.0%	100%
Subtotal	9.5%	24.1%	12.4%	8.8%	5.1%	8.0%	11.7%	6.6%	2.9%	2.2%	3.6%	0.7%	0.7%	0.7%	2.9%	100%

Fuente: elaboración propia con historiales o Kardex obtenidos en trabajo de campo

Si en las TCAC se toman en cuenta los mayores rangos de calificaciones (de ocho para arriba), los porcentajes más altos corresponden a la UEMSTIS (63.6), del CI 2, y al CONALEP (51.3), CI 4.

En las TCAC, el rango de 6.0-6.9 tiene los porcentajes más altos en el CI 1 (18.6), y sobre todo en el TELEBACH (21.9). Algo similar ocurre con las TAE en ese rango de calificaciones: 30.2% para el CI 1 y 40.6% para el TELEBACH.

Cabe decir que, según la información obtenida, no hubo ningún caso de promedio final o parcial menor a 6.

6.8. La beca de EMS como un mejor estímulo

Becas otorgadas según trayectorias escolares

Mediante el Buscador de estatus se pudo recuperar la información de 86 Historiales o Kardex Académicos, esto es el 62.8% del total (137). De esos 86, 84 presentan la siguiente distribución según trayectoria escolar y el número de becas otorgadas: de 22 a 30 (Tabla 7):

Tabla 7. Distribución porcentual de las 22-30 a becas emitidas por tipo de trayectoria escolar según Criterio de Inclusión (CI) y subsistema

CI / Subsistema	TCAC	TCAS	TDAS	TAE	TIIC	PTAE	TAR	Total general
CI 1	65.2%	17.4%	4.3%	8.7%	0.0%	0.0%	4.3%	100.0%
BACHEST	50.0%	37.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	100.0%
TELEBACH	73.3%	6.7%	6.7%	13.3%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
CI 2	56.3%	25.0%	6.3%	6.3%	6.3%	0.0%	0.0%	100.0%
CECYTE	72.7%	18.2%	9.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
UEMSTIS	20.0%	40.0%	0.0%	20.0%	20.0%	0.0%	0.0%	100.0%
CI 3	60.0%	20.0%	16.0%	0.0%	4.0%	0.0%	0.0%	100.0%
CECYTE	83.3%	0.0%	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
UEMSTIS	52.6%	26.3%	15.8%	0.0%	5.3%	0.0%	0.0%	100.0%
CI 4	61.1%	0.0%	16.7%	11.1%	0.0%	11.1%	0.0%	100.0%
CONALEP	61.1%	0.0%	16.7%	11.1%	0.0%	11.1%	0.0%	100.0%
Total general	61.0%	15.9%	11.0%	6.1%	2.4%	2.4%	1.2%	100.0%

Fuente: elaboración propia con historiales o Kardex obtenidos en trabajo de campo

El 61.0% de las 22 a 30 becas emitidas corresponden a las TCAC; el porcentaje es mayor en los TELEBACH: 73.3% (CI 1).

De 10 a 18 becas emitidas corresponden a las TAE, que es el 5% de 86. Esto puede indicar que son pocos los casos de becarios que cobran las becas y

En la tabla anterior no están incluidos los exbecarios que ya están en ES y tienen o tuvieron JEF (Activo en JEF, Baja en JEF), pues esa información no se muestra en el Buscador de estatus, por lo que no se sabe cuántas becas recibieron.

También se identificaron 29 jóvenes (de 137) que siguen activos en EMS, Activos en JEF o con Baja en JEF, en este caso, en general, por inconsistencias en la información que proporcionaron (Tabla 8).

Tabla 8. Número de becarios por tipo de trayectoria escolar y estatus en BBBJ (Activo en EMS, Activo JEF, Baja JEF) según Criterio de Inclusión (CI) y subsistema

CI / Subsistema	TCAC		TDAS	TIIC		Total general
	Activo JEF	Baja JEF	Activo en EMS	Activo en EMS	Activo en JEF	
CI 1	5	2	1	0	0	8
BACHEST	3					3
TELEBACH	2	2	1			5
CI 2	4	2	0	0	1	7
CECYTE						0
UEMSTIS	4	2			1	7
CI 3	2	1	1	1	0	5
CECYTE	2	1				3
UEMSTIS			1	1		2
CI 4	4	4	1			9
CONALEP	4	4	1			9
Total general	15	9	3	1	1	29

Fuente: elaboración propia con historiales o Kardex obtenidos en trabajo de campo

Por último, de esos 29 jóvenes, 15 fueron becarios PROSPERA en secundaria; siete son del CI 1.

El papel de la beca

A grandes rasgos, las opiniones de las personas entrevistadas acerca del papel de la beca pueden dividirse en: la valiosa ayuda que proporciona a algunos becarios, que básicamente “la usan para lo que es”, o las limitaciones, incongruencias o efectos no deseados, porque no se emplea de manera sustantiva para los gastos educativos de los becarios, con lo cual se merman los resultados que se esperarían.

En la primera postura, tenemos las siguientes opiniones:

- “La beca es una motivación, es una ayuda, no es para que se mantengan en la escuela sino para que se apoyen con algunos gastos escolares. El 90% cumple satisfactoriamente (concluyen); es una deserción del 10% para el

cual la beca no le importa, no le hace caso. Es un interés propio de los alumnos, pero también algo que los padres impulsan” (CI 1, Plantel C).

- La beca es un estímulo económico, muchos muchachos la utilizan para lo que es, otros no. Pero, sí es un estímulo para que terminen su bachillerato, “muchos de ellos apenas la van librando. En realidad, por el contexto que tienen hay muchos jóvenes con problemas económicos, se considera que 1/3 de la población estudiantil que tienen en el plantel trabaja. Hay jóvenes que viven con la mamá o el papá y contribuyen con la beca a la economía familiar. Por qué si no tendrían más deserción, muchos ellos tendrían que trabajar más o tendrían un mayor número de alumnos trabajando” (CI 1, Plantel D).
- Las becas son un gran estímulo para los alumnos, principalmente para los que tienen problemas económicos. Porque hay de todo tipo de alumnos: con y sin necesidad económica. Antes, se otorgaban becas a solo a los de altos promedios, no entregaban a quienes estaban necesitados y no tenían buen promedio por situaciones económicas que estaban pasando en casa. Actualmente, que se les da a todos, de alguna manera incentiva a seguir estudiando porque es un gran apoyo para este tipo de jóvenes (CI 4, Plantel L).
- La beca es de mucha ayuda para permanecer o regresar a estudiar. “Cuando en el plantel hay lugar, los padres preguntan si dan beca. Los alumnos se sienten con respaldo de beca y si es un estímulo para ellos” (CI 4, Plantel J).
- “Entre ellos han comentado que la mayoría de los alumnos están ahí por la beca, ese es el principal estímulo por parte del gobierno federal para que los niños no dejen sus estudios” (CI 2, Plantel F).
- La beca es algo muy importante para los alumnos, es gratificante (CI 3, Plantel G).

En ocasiones se menciona la forma en que los becarios y/o sus padres gastan la beca, sin que ello demerite su opinión favorable hacia este apoyo:

- La beca sí ayuda a los alumnos, sobre todo a los que trabajan, también hay alumnos que solo esperan la beca para gastarla en ellos y

afortunadamente para algunos las posibilidades de los padres les permiten que gasten su beca solo en ellos, tienen también alumnos que invierten la beca en sus estudios, cuando los padres no pueden pagar su inscripción, son pocos, pero si hay alumnos que la utilizan para eso. Otros la destinan para ropa, audífonos, accesorios para sus teléfonos (CI 3, Plantel H).

- “Los jóvenes que tienen menos necesidad de la beca la pueden utilizar para otros fines (no educativos), no necesariamente en alcohol, puede ser un celular, para darse sus gustos. En algunos casos han escuchado el caso de jóvenes que cuando les pagaron su beca tomaron. Son los menos, porque la mayoría de ellos están bajo el control de los papás y ocupan la beca para su beneficio” (CI 4, Plantel L).
- Muchos la gastan en las cosas de la escuela. Otros hasta en motos; muchos compran ropa y calzado (CI 3, Plantel G).
- La mayoría de los papás está consciente de que la beca debe gastarse para fines educativos. Pero algunos casos, donde hay necesidades económicas, la persona entrevistada cree que el papá controla el destino del recurso (CI 4, Plantel L).

Por el contrario, otras personas entrevistadas enfatizaron algunas limitaciones, incongruencias o efectos no deseados de la beca:

- “De hecho, muchos de los alumnos se inscriben y cuando te están entregando los papeles preguntan: ¿cuándo me das la beca?” Cree que es por las necesidades que se derivan de “la situación económica que ahorita no es muy solvente para mucha gente”, y la beca les ayuda, aunque no es suficiente para que ellos se motiven y sigan estudiando por ella. Además, expresa sus dudas sobre la pertinencia de dar la beca aun cuando el alumno repruebe 6 materias y tenga “muchísima libertad” al respecto (CI 3, Plantel I).
- Han detectado que en el plantel hay alumnos que “están ahí nomás por la beca. Es muy evidente cuando hay ese interés. Cuando se detectan, se les motiva a que continúen estudiando, se les persuade y hay buenos ejemplos, que valoren el esfuerzo de sus padres”. No hay casos extremos,

de aquellos que se inscriben y se van, y solo están para cobrar la beca. Pero si hay desinterés de ir al plantel, hay quienes inventan cosas para no ir, “pero ahí van” (CI 1, Plantel A).

- Personas cercanas a esta persona entrevistada tuvieron beca y notó que eso las motivaba mucho, pero, en relación con la situación en el plantel considera que los padres son los que están más interesados en la beca, porque son los que van a preguntar cuando llega la beca, porque los padres son los que la utilizan, no los alumnos. Además, dice que realmente muy pocos la ocupaban para la escuela. De hecho muchos papás siguen pidiendo prórroga para pagar la cuota de padres de familia, que este año no fue tan alta; muchos papás no pudieron pagarla aunque ya habían recibido la beca de sus hijos; entonces la ocupan en otra cosa (CI 1, Plantel D).
- Con respecto al alta en becas y baja en el plantel, considera que hay una incongruencia: ellos no pueden dar de baja al alumno en el mismo periodo que becas, esta situación ya la habían comentado con los responsables de becas (CI 1, Plantel D).
- Sobre todo los padres les dicen que a su hijo no le tocó beca, a lo cual les responde: “bueno, digo, señor, usted ya cobro 30 meses de beca en otra escuela y de aquí, pero ellos vienen y no te lo dicen”.

De lo anterior se desprenden algunas interrogantes que podrían ameritar indagaciones más amplias: ¿Por qué algunos padres de familia o alumnos no pagan las cuotas escolares, aun cuando hayan recibido la beca? ¿Tienen gastos más apremiantes de manutención familiar que necesitan priorizar? ¿La educación de los hijos interesa menos o en general es menos valorada? ¿La beca es un estímulo para la educación de los estudiantes de media superior en situación de vulnerabilidad o se ha incorporado como un recurso más para el exiguo ingreso familiar? Y, más allá de esto, ¿qué pasa con la gratuidad de la educación pública obligatoria ante los desafíos de los costos públicos y privados de la educación? ¿Qué papel tiene o debería tener la beca en esta situación?

Con frecuencia se mencionó que los padres de familia están más interesados en la beca. “Nada más quieren saber cuándo va a llegar la beca; ellos son los que

“manejan las becas. Aquí es una mala inversión que le den el dinero a los jóvenes, porque ahí toman y lo ocupan para malos vicios. La mayoría le entrega la beca a sus papás para que la administre y son pocos los que la cobran ellos” (CI 1, Plantel C).

La beca como mejor estímulo

De acuerdo con las respuestas de las personas entrevistadas, se pueden distinguir cuatro aspectos relevantes que podrían ayudar a que la beca sea un mejor estímulo: fortalecer la forma en que se entrega la beca; dar seguimiento al uso de la beca; tener controles para otorgar o conservar la beca; y concientizar a becarios y padres de familia acerca de la importancia de la beca para la formación educativa del joven.

En cuanto a mejorar la forma de entrega de la beca:

- Si la beca se les pagara mes con mes, a los chicos se ayudarían mucho, porque si hay muchos chicos que ocupan la beca para temas escolares. (De esta manera sería más fácil que ellos manejaran mejor sus gastos) (CI 4, Plantel J).

Una persona entrevistada no cree que haya alguna forma en que la beca pueda ayudarlos más, hasta ahí llegó la beca (comprar cosas que necesitan para la escuela...). Pero sería bueno “que se mejore la forma en que se entrega la beca, ellos son los últimos a los que les entregan la beca, solo diría eso: sobre los tiempos de entrega”. Esto quizás se resuelva con las tarjetas bancarias, aunque la persona entrevistada tenía dudas, pues “ya tienen tarjetas los que son de tercero y quinto. La sucursal que les queda cerca para que utilicen su tarjeta es Reforma. Aquí lo más ideal es que entren hasta el pueblo para darles sus recursos, porque transporte no hay, es más gasto que salgan a Reforma, a otro lado a cobrar. Es mucho gasto para ellos” (CI 1, Plantel C).

En otra opinión:

- “Antes hubo becas de educación y cultura, muchas trabas para cobrarla y los funcionarios (banco u otro) se quedaban con el dinero. No se entregaba

a todos. Ahora le ha gustado mucho que a cada quien se le dan su tarjeta” (CI 3, Plantel G).

Con respecto a dar seguimiento al uso de la beca:

- Para que la beca sea de más ayuda esta persona sugiere que “se visiten los grupos al azar, checar en que están invirtiendo su beca, porque unos se los dan a sus papás, otros están comprando cosas que no vienen al caso. Que estén más al pendiente. Esto es, hacer un seguimiento más sistemático del uso de los apoyos. Como les dice a los papás: vengan a ver cómo van sus hijos, no vengan cuando ya están reprobados cuando yo no pueden hacer nada” (CI 2, Plantel F).
- “Habría que buscar un mecanismo para que el alumno destine cierto porcentaje de su beca para asegurar su permanencia en la institución, como ayudando a pagar su inscripción y otro porcentaje para que lo destine a aspectos personales. Si todos pagaran sus cuotas de inscripción para la institución sería de gran ayuda para mejorar el plantel” (CI 3, Plantel H). Otra vez las interrogantes mencionadas con anterioridad.

Y, acerca de las propuestas de tener controles para otorgar o conservar la beca:

- “Debe dársela a los alumnos con escasos recursos económicos y a los alumnos con el mejor aprovechamiento. Debe ser un estímulo por el esfuerzo, buenas calificaciones. No para todos, no para los que no tienen interés. Darla a todos daña, porque no se esfuerzan. Sería más provechoso, porque incentivarían a tenerla. Que se la ganen con un esfuerzo” (CI 2, Plantel E).
- Esta persona entrevistada critica de manera importante esta beca “en el sentido de que no hay limitantes de control”, los alumnos “no invierten la beca”, algunos sí y sí les ayuda mucho por las condiciones económicas. Pero, conoce casos de alumnos que se inscriben al plantel por la beca, cobran un semestre, se dan de baja y se van a otra escuela. Entonces, sería esencial poner algún tipo de control a este tipo de situaciones. Si bien no se puede hacer con el promedio, porque los alumnos tienen diferentes niveles de aprendizaje, a lo mejor sí se podría considerar la asistencia u otra

cosa. Es un asunto para considerar, sobre todo porque el subsistema al que pertenece el plantel les pone “limitaciones” para dar de baja a los alumnos que no asisten o reprueban (CI 4, Plantel M).

- Esta persona entrevistada tuvo beca por promedio y eso lo motivaba “a echarle ganas para tener la beca”, esto debería aplicarse en estas becas, para tomar en cuenta el esfuerzo, la dedicación de los que si cumplen en cuanto a calificación y asistencia (CI 1, Plantel A).
- En lo personal, lo ha visto y se lo han dicho los muchachos que la entrega de la beca “sea un poco más selectiva. Sólo por inscribirse ya tienen la beca, y hay algunos que asisten diario, trabajan, hacen las cosas, hacen el esfuerzo por tener ese apoyo y llega el que nunca hizo nada y cobra la beca y se desmoralizan, dicen: profe, y para qué vengo, sí él sin hacer las cosas está cobrando”. A lo que la persona entrevista les responde: “sí, pero tú tienes otros beneficios, estás aprendiendo y a lo mejor va a ser encontrar un mejor trabajo y yo no tengo nada que ver con becas... así que no te puedes quejar de mí conmigo, becas le está pagando a una persona que no está asistiendo a clases, aunque se supone que la beca es para ello”. Y agrega que le dicen: “Ella se salió hace tres meses de la escuela y ya no ha venido”, por lo que les responde: “dile a ella, para que le de vergüenza” (CI 1, Plantel B).

Esto último puede vincularse con el hecho de concientizar sobre la importancia de la beca para la formación educativa, como también lo expresó una persona entrevistada “siempre le recuerda al alumno que la beca es una motivación para que pueda estudiar y terminar la prepa y estar mejor preparado para encontrar un mejor empleo. Se les insiste en crear una conciencia del uso de la beca para que ellos puedan apoyarse y terminar su preparación” (CI 4, Plantel K).

Algo de esto último podría ser retomado por la Coordinación Nacional para diseñar una estrategia de comunicación hacia sus becarios y padres, en la que se exponga la importancia de la educación, la sugerencia de un uso adecuado de la beca para gastos de manutención, incluyendo los educativos, y otros apoyos que se les podrían proporcionar para continuar sus estudios en educación superior (becarios de continuidad).

7.- Conclusiones:

- Los microdatos sobre rendimiento escolar y número de becas emitidas conducen a la discusión de si “el vaso está medio vacío o medio lleno”, por lo que se hace necesaria una revisión más detenida del tema.
- Los subsistemas tienen una importancia significativa en algunos de los resultados presentados, lo que sugiere un menor peso a los Criterios de Inclusión (CI) propuestos en este estudio. Se requiere profundizar en estos aspectos.
- El principal incentivo de algunos exbecarios para aceptar participar en el estudio fue su interés en la beca y en retomar los estudios de EMS en la mayoría de los casos; sus madres, padres o tutores también se ubican en esta situación. Pero, hay casos en los que no quieren o no les interesa regresar a la escuela, la beca no es una motivación para ellos.
- Parte de los hallazgos del estudio coinciden con la siguiente opinión de Emilio Blanco Bosco, especialista de El Colegio de México:

“Para decirlo seriamente, en nuestro país hay políticas de becas y algunas otras, pero no hay políticas de igualación de condiciones sociales y tampoco de oportunidades educativas, es decir, políticas con las que se intentara privilegiar presupuestariamente las opciones educativas de sectores más bajos, y es obvio que esto no sucede” (Forum Noticias, 2017).

De acuerdo con esto, para que la BUEEMS se convierta en un mejor estímulo para sus beneficiarios, entre otras cosas, tendrían que potenciarse los acuerdos de colaboración entre la CNBBBJ y otras instancias gubernamentales y no gubernamentales, en particular en las escuelas prioritarias que atiende. Posiblemente la igualación de condiciones sociales y educativas podría verse, desde ciertas perspectivas, como contraria a la universalización de los derechos humanos. No obstante, una discusión más profunda del tema sea necesaria.

8.- Referencias bibliográficas

Aguilar Nery, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México. Una panorámica de cara al siglo XXI*. México: IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/politicas-de-equidad-en-el-nivel-medio-superior-en-mexico-una-panoramica-de-cara-al-siglo-xxi> (obtenido: junio, 2023)

Arellano Esparza, C. A. y Ortiz Espinoza, A. (2022). "Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 74, pp. 33-52. FLACSO. <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/5292/4143> (obtenido: agosto, 2023)

Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es> (obtenido: marzo, 2022)

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf (obtenido: abril, 2022)

CNBBBBJ-DGPAEM (2022). *Seguimiento a educandos y ex - educandos de escuelas secundarias públicas escolarizadas ubicadas en alguna localidad prioritaria y que son susceptibles de incorporarse al programa Jóvenes Escribiendo el Futuro. Trayectoria Educativa de Educandos en Condición Vulnerable*. DGPAEM/DAE, CNBBBBJ. (Documento interno).

_____ (mayo de 2023). *Contraste de las trayectorias educativas atípicas de un grupo de estudiantes del Programa "Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez" (BUEEMS)*. DGPAEM/DPE, CNBBBBJ. (Estudio interno).

Forum Noticias (2017). "Afecta desigualdad social ingreso a la educación en México". *La Jornada en la Ciencia*. <https://ciencias.jornada.com.mx/2017/09/22/afecta-desigualdad-social-ingreso-a-la-educacion-en-mexico-3682.html> (obtenido: febrero, 2024)

Hevia, F. J. y Vergara Lope, S. (2022). "Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México. El caso de Xalapa, Veracruz". *Perfiles Educativos*, vol. XLIV, núm. 176. IISUE-UNAM. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60478/52939 (obtenido: mayo, 2022)

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*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf> (obtenido: agosto, 2022)

MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior.* Ciudad de México: MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf> (obtenido: abril, 2022)

_____ (2021). La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Resumen Ejecutivo. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/gestion-local-informe-ejecutivo.pdf> (obtenido: mayo, 2023)

Mungarro Matus, J. E. (coord.) (2020). *Enseñanza remota emergente durante la pandemia COVID-19. Relatos de profesores sonorenses.* Universidad de Sonora. http://www.cultura.unison.mx/eventos/evento_archivo_pdf/505.pdf (obtenido: mayo, 2022)

Pérez Solís, I. (2021). Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus. *Ciencia UNAM*, sitio Web. <http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajo-infantil-consecuencia-del-coronavirus> (obtenido: febrero, 2022)

Ruiz, Núñez, A. (2021). *Migrar en tiempos de crisis. Trayectorias laborales y planes a futuro de los migrantes españoles en Ciudad de México y Londres.* Tesis doctoral. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP) (abril de 2022). *Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica.* México: SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARIA-DE-EDUCACION-BASICA-CORR_A.pdf (obtenido: abril, 2022)

SEP (septiembre 1º, 2021). *3 Informe de labores. 2020-2021.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf (obtenido: junio, 2022)

Universidad Iberoamericana-CDMX (noviembre 17, 2022). Pandemia dejó importantes pérdidas de aprendizajes en estudiantes de educación básica y media. <https://ibero.mx/prensa/pandemia-dejo-importantes-perdidas-de-aprendizajes-en-estudiantes-de-educacion-basica-y-media>