SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE POLÍTICA EDUCATIVA

TÍTULO

ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA ESCUELA NO DESEADA COMO RESULTADO DEL CONCURSO DE ASIGNACIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

MIRIAM GONZÁLEZ GARCÍA

ASESORA: MTRA. MARÍA DE GUADALUPE GÓMEZ MALAGÓN

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS DEL CONAHCYT

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2024.

Ciudad de México, 3 de octubre, 2024

PROPUESTA DE JURADO

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINADOR DE POSGRADO
PRESENTE

En relación con la aprobación del trabajo de Tesis **"ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA ESCUELA NO DESEADA COMO RESULTADO DEL CONCURSO DE ASIGNACIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO"** del (a) C. Miriam González García, matrícula 220927026 estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la generación **2022-2024** línea **Política educativa** y con el fin de continuar con los trámites para la obtención del grado, envío la propuesta del jurado y tres opciones para la presentación del examen correspondiente:

	NOMBRE	CORREO INSTITUCIONAL
1.	Presidente: Miguel Ángel Vértiz Galván	mvertiz@upn.mx
2.	Secretaria: María de Guadalupe Gómez Malagón (Tutor(a))	ggomez@g.upn.mx
3.	Vocal: Dra. Lourdes López Pérez	lourdes.lopez@lasalle.mx
4.	Suplente 1: Laura Magaña Pastrana	lpastrana@upn.mx
5.	Suplente 2: Fernando Osnaya Alarcón	fosnayaa@upn.mx

Examen de grado				
	Fecha	**Hora**	**Modalidad**	**Lugar**
Opción 1	11 de octubre	16 horas	Presencial	
Opción 2	18 de octubre	16 horas	Presencial	
Opción 3	25 de octubre	16 horas	Presencial	

Nota: Las opciones de horario a elegir, de acuerdo a lo que ofrece el sistema son las 10:00, 13:00 y 16:00 horas.

Sin otro particular.

ATENTAMENTE

MARÍA DE GUADALUPE GÓMEZ MALAGÓN
NOMBRE Y FIRMA DE LA TUTORA

Resumen

El trabajo aquí presentado tuvo como objetivo general identificar las implicaciones de incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de asignación organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en la Ciudad de México. Estas implicaciones incorporan tanto las repercusiones de esta política de acceso en la trayectoria educativa de los jóvenes, como para las instituciones educativas encargadas de la gestión del currículum, quienes son personal administrativo y docentes.

La investigación se realizó en el plantel Ingeniero José Antonio Padilla Segura III perteneciente al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), bajo una metodología mixta que combina el método cualitativo y cuantitativo, aunque el énfasis estuvo en lo cualitativo. Se realizaron cuestionarios de opción múltiple y preguntas abiertas a 130 estudiantes pertenecientes al turno matutino y vespertino. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes de segundo semestre, un docente y dos administrativos del plantel. Los cuales permitieron entender aún más los significados de las acciones de los sujetos y las implicaciones que para cada uno tiene estar en una escuela no deseada.

Entre los resultados principales del trabajo realizado, se encuentra que luego de que los estudiantes ingresan a una escuela no deseada, surgen dos principales alternativas: convertirse en estudiantes resilientes o en estudiantes temporales (o de paso, como suelen llamarles en la institución escolar), cada una con implicaciones importantes para su trayectoria educativa. Para el caso del personal administrativo del plantel, tener a los estudiantes incorporados a una escuela no deseada representa un reto mayor debido a que deben enfrentarse a la falta de interés de los estudiantes hacia la institución y a los estudios,

que deriva en prácticas corruptas y deficiencias formativas que no permiten que exista una permanencia escolar integra.

Agradecimientos

La culminación de este proyecto de tesis no solo representa un logro académico en mi vida, sino también es el producto de un recorrido lleno de emociones y aprendizajes que me acompañarán por siempre, y en el que tuve la oportunidad de conocer a personas valiosas que me acompañaron, apoyaron y motivaron en diferentes momentos de mi proceso de formación.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mis padres Verónica García y Armando González, por todo el amor y apoyo incondicional que me han brindado en todo momento. A mis hermanas Elizabeth por motivarme a seguir avanzando a pesar de los obstáculos, a Jazmín y Lizbeth por acompañarme durante las largas noches de estudio.

A la Dra. Tere Rojas Rangel por motivarme a iniciar este fabuloso viaje.

A la Mtra. María de Guadalupe Gómez Malagón por su guía y valiosos consejos, que han enriquecido mi formación.

A mis lectores, la Dra. Lourdes López y el Dr. Miguel Ángel Vértiz por sus puntuales observaciones que fueron de inspiración para profundizar en el tema y permitirme la consolidación de este trabajo.

A mi querido Mateo con quien compartí mis alegrías, retos y varios momentos importantes durante mi formación; por ser mi mejor compañero y sacarme una sonrisa en los días difíciles.

A mis compañeros y amigos, por los momentos compartidos, por haber enriquecido mi aprendizaje con sus interesantes aportaciones en cada sesión y por el apoyo recibido.

A la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Concejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) cuyo apoyo fue fundamental en el desarrollo y culminación de este trabajo.

Finalmente, agradezco a todas esas personas que, sin saberlo, me hicieron sentir mejor cuando no lo estaba, que me

Dedicatoria

Con profundo amor y agradecimiento dedico esta tesis a todas a estas personas que hicieron que este proceso fuera una experiencia mucho más enriquecedora. Cada uno de ustedes ha dejado una huella imborrable en mi vida.

ÍNDICE

SIGLAS Y ACRÓNIMOS 1
INTRODUCCIÓN 4
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL 9
1.1. Planteamiento del problema 9
1.1.1. Preguntas de investigación 14
1.1.2. Objetivos de la investigación 15
1.1.3. Justificación 16
1.2. Educación Media Superior (EMS) y su obligatoriedad en México 17
1.3. Reformas educativas y curriculares en la EMS 20
1.3.1. La Nueva Escuela Mexicana y sus implicaciones en EMS 21
1.3.2. Implicaciones en la práctica docente en Educación Media Superior 24
1.4. COMIPEMS: entre la meritocracia y el derecho a la educación 27
1.5. Aspirantes sin asignación (CDO) 32
1.5.1. Distribución de los estudiantes sin asignación 37
1.6. Historia y evolución del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) 40
1.6.1. CONALEP en la actualidad 45
1.6.2. Distribución y oferta educativa del CONALEP en la Ciudad de México 51
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 63
2.1. Teoría de la estructuración de Giddens 63
2.1.1. Estructura y estructuración 64
2.1.2. Agencia social 69
2.1.3. Interacción entre agencia y estructura 75
2.2. Estado, gobierno y política educativa 76
2.2.1. Origen y definición de Estado 76
2.2.2. Gobierno 81
2.2.3. Política Educativa 83
2.2.4. Derecho a la educación y justicia educativa 84
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES 87
3.1. Estrategia para la construcción de los antecedentes / estado de la cuestión 87
3.2. Trayectorias educativas en la EMS 88
3.2.1. Definición de trayectoria educativa 90

3.2.2. Definición de transiciones educativas 92
3.3. Políticas y procesos de admisión a la EMS 93
3.3.1. Mecanismos de ingreso: examen único 101
3.3.1.1. Examen único: el demonio de la selección 101
3.3.1.2. Mérito y capital cultural 103
3.4. Procesos de admisión y sus efectos en la permanencia escolar de los estudiantes .. 105
3.5. Abandono escolar en la EMS 109
3.5.1. Definición de abandono escolar 112
3.5.2. Definición de permanencia escolar 115
3.6. Políticas para la permanencia escolar en la EMS 116
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO 122
4.1. Construcción del objeto de estudio / aspectos epistemológicos 122
4.2. Metodología 126
4.2.1. Estudio de caso 129
4.3. Diseño de instrumentos 133
4.4. Proceso de recolección de datos 138
4.5. Trabajo de campo 143
4.5.2. Descripción del trabajo de campo y levantamiento de información 147
4.5.3.Consideraciones derivadas del pilotaje de entrevistas y del proceso de levantamiento de datos 155
4.6. Referente empírico: CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III 156
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS 160
5.1. Perfil de los estudiantes del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III 161
5.1.1. Los estudiantes que se encuentran matriculados en el plantel 163
5.1.2. Los estudiantes que ingresan a primer semestre 165
5.1.3. Los estudiantes sin asignación 171
5.2. Caracterización de una escuela no deseada: ¿Qué es y qué características tiene una escuela no deseada? 174
5.2.1. Mala escuela 181
5.2.2. Contexto interno 184
5.2.3. Contexto externo 188
5.3. La trayectoria educativa de los estudiantes que ingresan a una escuela no deseada: su paso por la institución 189
5.3.1. El ingreso al CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III 189

5.3.4. Permanencia escolar en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III ... 199
5.4. Prácticas escolares e institucionales en el CONALEP y sus implicaciones en la permanencia escolar ... 204
5.5. ¿Por qué decidí quedarme?: Perspectivas sobre la permanencia escolar en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III ... 213
5.5.1. Ser estudiante con CDO: entre la resiliencia y la temporalidad ... 220
5.5.1.1. Estudiantes resilientes ... 222
5.5.1.2. Estudiantes temporales – de paso ... 225
5.6. La práctica docente en las aulas del CONALEP: experiencias con jóvenes que ingresan a una escuela no deseada ... 227
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ... 237
REFERENCIAS ... 246
ANEXOS. ... 273
Anexo 1. Carreras industriales impartidas en los planteles del CONALEP Ciudad de México (Primera parte) ... 273
Anexo 2. Carreras industriales impartidas en los planteles del CONALEP Ciudad de México (Segunda parte) ... 274
Anexo 3. Carreras de la categoría de servicios impartidos en el CONALEP de la Ciudad de México ... 275
Anexo 4. Guía de entrevista para el personal administrativo ... 276
Anexo 5. Guía de entrevista a docentes ... 280
Anexo 6. Guía de entrevista piloto a estudiantes ... 281
Anexo 7. Cuestionario a estudiantes del Conalep Ing. José Antonio Padilla Segura III 284

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

CBEMS: Coordinación de Becas de Educación Media Superior

CBT: Centro de Bachillerato Tecnológico

CBTA: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario

CBTIS: Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios

CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades

CDO: Con Derecho a otra Opción

CEB: Centros de Estudios de Bachillerato

CECyT: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos

CECyTEM: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CET: Centro de Estudios Tecnológicos

CETA: Centros de Estudio Tecnológicos Agropecuarios

CETIS: Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios

CMM: Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales

Cobaem: Colegio de Bachilleres del Estado de México

Colbach: Colegio de Bachilleres

COMIPEMS: Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior

CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

COPEEMS: Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Media Superior

DGB: Dirección General del Bachillerato

DGETAyCM: Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar

DGETI: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios

DOF: Diario Oficial de la Federación

EBNC: Educación Basada en Normas de Competencia

ECBCC: Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas

EMS: Educación Media Superior

ENP: Escuela Nacional Preparatoria

EXANI I: Examen Nacional de Ingreso a Bachillerato

EXANI II: Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior

IEMS: Instituto de Educación Media Superior

IISUE: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social

INEE: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

IPN: Instituto Politécnico Nacional

MACC: Modelo Académico de Calidad para la Competitividad

MAES: Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior

MCCEMS: Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

MMFD: Modelo Mexicano de Formación Dual

NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas

NEM: Nueva Escuela Mexicana

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PISA: Programme for International Student Assessment

PMTyC: Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación

PNB: Programa Nacional de Becas

PREBU: Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal

PROFORDEMS: Programa de Formación Docente

PROSPERA: Programa de Inclusión Social

RIEMS: Reforma Integral de Educación Media Superior

SAT: Scholastic Aptitude Test

SEDECO: Secretaría de Desarrollo Económico

SEMS: Secretaría de Educación Media Superior

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte

UAEM: Universidad Autónoma del Estado de México

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

UPEPE: Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

El acceso y permanencia en la Educación Media Superior (EMS), y en general en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), son dos aspectos que deben ser de atención prioritaria para la política educativa, porque constituyen uno de los primeros elementos a garantizar para dar cumplimiento al derecho a la educación de la población y, particularmente, cumplir con la obligatoriedad de la EMS establecida desde 2012.

Al respecto, Tomasevsky (2004) identifica cuatro indicadores como condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación, estas son: 1) *Asequibilidad*, que implica garantizar el acceso gratuito a la educación establecida como obligatoria, así como disponibilidad de servicios educativos; 2) *Accesibilidad*, involucra que los estudiantes cuenten con un lugar asegurado para estudiar y, además, facilitar el acceso de toda la población a la educación; 3) *Adaptabilidad*, es decir, que responda a las necesidades y requerimientos de la población de estudiantes que reciben el servicio educativo; y 4) *Aceptabilidad*, que la educación ofrecida esté dentro de los estándares de calidad y equidad establecidos a nivel internacional.

Resulta interesante la clasificación que identifica Köster (2016) a partir de lo planteado por el ya desaparecido Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), pues ubica una división de estos criterios en dos tipos de derechos: *a la educación* (asequibilidad y accesibilidad) y *en la educación* (aceptabilidad y adaptabilidad). El primero implicaría garantizar el acceso y permanencia, y el segundo asegurar que la educación que reciban los estudiantes sea pertinente y les permita el logro de aprendizajes valiosos para sus vidas.

La EMS es un nivel educativo cuya importancia de cursarla radica en que es uno de los fundamentos para el desarrollo social y económico del país, ya que prepara a los jóvenes para la

vida adulta, al darles conocimientos y herramientas necesarias para que se desenvuelvan en distintos ámbitos.

Sin embargo, para la EMS ambos momentos, uno que implica ingresar al nivel y el otro que supone mantenerse matriculado o inscrito dentro de la escuela y continuar asistiendo hasta concluir los estudios oportunamente, se ven alterados por múltiples factores que contribuyen a que la trayectoria educativa tome distintos rumbos.

Algunos factores como la falta de recursos económicos, la deficiente oferta educativa, la desigualdad en los servicios educativos, la violencia escolar, el consumo de drogas, el embarazo a temprana edad (Miranda, 2018), suponen ser problemáticos porque perjudican el curso de la trayectoria educativa de los estudiantes, puesto que los coloca en riesgo de abandonar sus estudios, generando con ello trayectorias fracturadas, modificadas e interrumpidas (temporal o definitivamente). Pero existen otros factores cuyos efectos suelen ser mucho más complejos, ya que implican la propia resignificación de los sujetos que experimentan el hecho. Tal es el caso de los mecanismos de acceso y la asignación de plantel.

En nuestro país, durante los últimos doce años, se ha visto una tendencia ascendente a unificar los procesos de admisión a la EMS en cada estado (Hernández, 2022); se trata de una acción de política educativa que busca organizar y regular el proceso de distribución de estudiantes entre las distintas instituciones educativas. De esta manera se disminuyen trámites y costos, pero se generan problemáticas referentes a la equidad en la asignación y distribución de los lugares, así como en la continuidad de los estudios.

Un referente en la unificación de los procesos de admisión es la Ciudad de México, lugar en el que cada año se realiza un concurso de asignación a las distintas instituciones que forman parte de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), en el que se utiliza un examen de conocimientos para distribuir a los aspirantes

entre las opciones, en función de los resultados que obtengan. Sin embargo, no todos obtienen resultados favorables, por lo que no siempre se logra ingresar a las opciones de su interés. De tal manera que, si se desea continuar estudiando la EMS, los estudiantes que no logran obtener un lugar en las opciones elegidas (aquellos que obtienen como resultado Con Derecho a otra Opción [CDO]), podrán ingresar a una escuela que aún cuente con lugares disponibles, aunque ésta no se ajuste a sus intereses iniciales.

Las instituciones que generalmente cuentan con lugares disponibles para los aspirantes con CDO, durante los concursos, son: Colegio de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM) e instituciones pertenecientes a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, siendo CONALEP una de las menos solicitadas.

En este sentido, su ingreso a estas escuelas se convierte en no deseado, ya que no se contempló entre sus opciones, pero son elegidas como última opción con la intención de no quedarse sin lugar para estudiar el nivel medio superior.

Ante esta situación resulta interesante preguntarse sobre las implicaciones de ingresar a una escuela no deseada derivada del proceso de asignación y distribución de estudiantes que realiza la COMIPEMS en la Ciudad de México. Implicaciones, en el sentido de identificar los efectos tanto en la permanencia y trayectoria educativa de los estudiantes, como también para las instituciones involucradas. De tal manera que la pregunta general de la que partirá este trabajo es ¿cuáles son las implicaciones de incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de ingreso a la Educación Media Superior en la Ciudad de México?, con el objetivo de identificar las implicaciones que puede tener en la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes, el ingresar a una escuela que, en un primer momento, no fue elegida por ellos. Para esta investigación se

abordará el caso del CONALEP, una institución que, durante cada concurso de COMIPEMS, cuenta con lugares disponibles para los estudiantes sin asignación, por ser una de las que un bajo porcentaje de estudiantes solicitan. De esta forma, al ser el acceso, permanencia y abandono escolar problemas de Política Pública, ya que obstaculiza el ejercicio de otros derechos y "contribuye con la reproducción intergeneracional de desigualdades sociales, lo que dificulta el fortalecimiento de la democracia" (Arguedas y Jiménez, 2007, p. 5), resulta relevante analizar esta problemática desde la Política Educativa.

El presente escrito expone lo realizado como tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo, bajo la línea de Política Educativa. El trabajo consta de los siguientes apartados: *Capitulo 1. Marco Contextual,* en el expongo la problemática abordada, las preguntas y objetivos que orientaron el trabajo, y la justificación del problema que me planteo. Como parte del contexto incluyo un panorama de la coyuntura actual, mostrando el marco jurídico y político de la EMS y las recientes reformas educativas dirigidas a este nivel. Asimismo, abordo concretamente lo relacionado con el referente empírico de la investigación, es decir, se describe la función de la COMIPEMS en el acceso a la EMS, a los estudiantes sin asignación (aquellos que obtuvieron CDO en sus resultados) y al CONALEP.

En el *Capítulo 2. Fundamentación Teórica* se desarrollan los referentes teóricos y sobre los cuales me apoyo para dar sustento a la investigación, y se identifica la función del Estado, a través del gobierno, como garante del derecho a la educación. En el *Capítulo 3. Antecedentes* hago una revisión de estudios relacionados con las trayectorias educativas de los estudiantes de la EMS, ya que estos trabajos permiten ver cómo es el tránsito y avance de los estudiantes por el nivel educativo. Dentro de este se identifican las políticas implementadas a nivel nacional para regular el acceso a las instituciones y las políticas orientadas a contribuir con la permanencia en

la EMS. En el *Capítulo 4. Marco Metodológico*, se describe el proceso para la recuperación de información, y posteriormente en el *Capítulo 5. Análisis y Resultados* se expone la sistematización y análisis de los resultados a partir de ejes temáticos derivados de las categorías de análisis, así como la discusión de lo obtenido. Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones a partir de lo que se presenta en el análisis y discusión de los resultados.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

En el siguiente apartado, se define el problema de investigación desarrollado en la Maestría en Desarrollo Educativo, bajo la línea de Política Educativa, en el que se exponen las preguntas y objetivos que orientan el estudio, así como la justificación de la realización de la presente investigación. Dentro del mismo se describen las condiciones en las que es ofrecida la EMS a nivel nacional y la situación que guarda la Ciudad de México frente a los procesos de admisión y asignación al nivel educativo. Además de presentar una breve contextualización, que incorpora la historia y evolución del CONALEP hasta la actualidad, siendo este el referente empírico de la investigación.

1.1. Planteamiento del problema

Durante la primera década del siglo XX, la ampliación de la cobertura educativa fue uno de los principales objetivos dentro de los gobiernos. Para lograrlo se implementaron dos principales estrategias: 1) expandir la oferta educativa pública y privada, y 2) ampliar los programas de becas (Rodríguez y Márquez, 2011). Ambas estrategias fueron focalizadas, es decir, estaban orientadas a atender a una población específica, en este caso a estudiantes de bajos recursos económicos. Sin embargo, estas políticas no lograron su cometido, puesto que en la distribución no se dio prioridad a esta población.

Este incremento en la oferta educativa trajo ventajas y desventajas, dado que conllevó a incrementar las opciones educativas, pero también acentuó las diferencias entre instituciones. Como señala Ordorika (2014), en nuestro país, cada año hay una creciente demanda de estudiantes universitarios que aspiran a ingresar en instituciones universitarias con alto prestigio académico, y que no pueden dar cabida a la inmensa cantidad de solicitantes. Provocando descontento en los jóvenes, a quienes en ocasiones esto los lleva a manifestarse en las calles,

como lo que sucede en la Ciudad de México, con el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES).

Estas situaciones no son ajenas a lo que sucede en la EMS, puesto que es común que los jóvenes aspiren a ingresar en una escuela que se adapte a sus necesidades e intereses, mismas que por lo general son las de mayor demanda. Esto ha llevado a las autoridades educativas a implementar políticas que permitan seleccionar a los aspirantes que cuentan con las características propias del perfil de ingreso de cada institución, esto mediante procesos de selección. Por su parte, los procesos de asignación han permitido distribuir a los jóvenes entre la oferta educativa disponible, ampliando las oportunidades de contar con un lugar para estudiar, pero también ha propiciado problemas de equidad en la asignación.

En este sentido la Ciudad de México es una de las entidades en las que el ingreso a la EMS está regulado mediante un proceso de admisión, ya que ahí cada año se lleva a cabo un proceso institucionalizado de ingreso a las principales instituciones educativas de EMS que se ofertan en la entidad, organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), en el que se utiliza un examen de conocimientos que funge como mecanismo de asignación de plantel[1].

Durante este proceso los aspirantes eligen, por orden de preferencia, las instituciones educativas de su interés, y a partir del número de aciertos que obtengan en el examen y de los lugares disponibles entre las opciones elegidas, serán distribuidos. Sin embargo, a pesar de que con este mecanismo se pretende distribuir a los estudiantes de forma equitativa, este no toma en

[1] Sin embargo, este no es el único proceso de admisión a la EMS en la entidad, ya que también se emplea un sorteo para el caso de las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) (Cobos, 2017).

cuenta las condiciones desiguales en las que se forman los aspirantes y que posteriormente se refleja en desigualdades en su formación académica. Por lo tanto, es de esperarse que no todos obtengan resultados favorables y que no consigan acceder al plantel de su interés. De acuerdo con los datos reportados durante el concurso de asignación a la EMS de 2022 (COMIPEMS, 2022), sólo el 31.1% de los aspirantes lograron obtener un lugar en su primera opción, mientras que en 2023 fue del 29.7%.

Tabla 1

Datos del concurso de ingreso de la COMIPEMS durante 2022 y 2023

Lugar obtenido en el concurso	Concurso 2022		Concurso 2023	
	No. Aspirantes	Porcentaje	No. Aspirantes	Porcentaje
Primera opción	75 867	26.8 %	72 839	29.7 %
Entre la segunda y quinta opción	103 777	36.7 %	105 844	43.0 %
Posterior a la quinta opción	64 347	22.7 %	66 938	27.3 %
Con Derecho a otra Opción (CDO)	30 480	11.1 %	31 232	11.3 %
Total	274 470	100 %	286 572	100 %

Nota. La tabla representa el número y porcentaje de estudiantes distribuidos en la opción en la que fueron asignados. Elaboración propia. Datos tomados de la COMIPEMS (2022; 2023).

Como se observa en el cuadro anterior, en ambos concursos, la mayor parte de los aspirantes obtuvieron un lugar en una opción posterior a la primera, es decir, el 59.4% en 2022 y el 70.3% en 2023 fueron asignados entre su segunda opción o en una subsiguiente a la quinta, lo que significa que más de la mitad de los participantes del concurso no lograron obtener un lugar en su primera preferencia.

Es importante señalar que, aunque el lugar en el que fueron asignados no corresponde a su primera elección, estos lugares sí fueron contemplados en su lista de opciones educativas, ya que todos los participantes en el concurso de ingreso de la COMIPEMS tienen la posibilidad de elegir hasta 20 opciones educativas, esto con la finalidad de que tengan más oportunidades de quedar asignados en una institución.

No obstante, hay quienes colocan un número limitado de opciones educativas (es decir, menos de 20 opciones) y no logran obtener un lugar en ellas. A estos aspirantes les aparece en sus resultados la clave CDO que significa "Con Derecho a otra Opción"[2], la cual tiene como objetivo brindar a los aspirantes la oportunidad de elegir una institución que aún cuente con lugares disponibles para que continúen con sus estudios de EMS (COMIPEMS, 2022).

Como se muestra en la Tabla 1, en el 2022 el número de aspirantes que obtuvo CDO en sus resultados fue de 30 mil 480 aspirantes, lo que corresponde al 11.1% del total de aspirantes. De tal manera que los jóvenes que tengan la intención de continuar con sus estudios deberán solicitar su preinscripción en alguno de los planteles que aún cuenten con lugares disponibles. Sin embargo, estos pueden no corresponder a sus intereses.

Esta situación, por tanto, puede constituir un riesgo de abandono de los estudios antes o una vez que ingresen los jóvenes a la EMS, ya que en el documento *Análisis del Movimiento Contra el Abandono Escolar* (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2015, p. 30) se identifica que existe un riesgo mayor de abandono escolar cuando se asigna a los estudiantes a una escuela no deseada. Esto debido a que, como se ha señalado anteriormente, los planteles

[2] Cabe señalar que este resultado también lo obtienen aquellos aspirantes que consiguen el puntaje suficiente pero no cuentan con el promedio mínimo requerido para ingresar a un plantel de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

ofrecidos por la COMIPEMS puede que no correspondan a sus intereses, por lo que, si desean continuar estudiando, tendrán que incorporarse a una escuela que aún cuente con lugares disponibles, aunque se trate de una escuela no deseada.

Es preciso señalar que en esta investigación se define como escuela no deseada, aquella institución que, en primera instancia, no fue contemplada por los estudiantes entre sus opciones educativas para continuar estudiando, pero que derivado de haber obtenido CDO en los resultados del proceso de distribución de estudiantes que lleva a cabo la COMIPEMS, tuvieron que elegirla con la intención de no quedarse fuera de la EMS. Por lo que, aunque se trata de una elección por parte de los estudiantes, no significa que su ingreso a esa escuela haya sido aspirado, anhelado o deseado.

A partir de lo anterior, se delimitó el objeto de estudio y se optó por analizar las implicaciones en la permanencia y la trayectoria educativa de estudiantes incorporados a una escuela no deseada como resultado del concurso de asignación que realiza la COMIPEMS en la Ciudad de México, desde la perspectiva de los estudiantes que obtuvieron CDO. Al ahondar en estas implicaciones, se abre la posibilidad de que no en todos los jóvenes se genera un riesgo de abandono. El análisis sobre las implicaciones de ingresar a una escuela no deseada que se realiza en esta tesis, conlleva a mirar el proceso de interacción de los estudiantes con la COMIPEMS y con las instituciones a las que deciden inscribirse, por lo que también se identificarán las implicaciones que se generarán hacia estas instituciones.

La institución elegida para llevar a cabo la investigación es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), debido a que es una institución que, durante años, ha estado plagada de prejuicios (Jiménez, 2014; Bayón y Saraví, 2019) que desprestigian y califican de forma errónea a los jóvenes que estudian en sus planteles. Además de lo anterior, se eligió porque, con base en el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación*

Media Superior (Secretaría de Educación Pública [SEP] / Secretaría de Educación Media Superior [SEMS] / Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Media Superior [COPEEMS], 2012, p. 38), el servicio educativo con mayores índices de abandono es el profesional técnico, que está representado por esta institución.

En específico, el estudio se realizó en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III (antes Ticomán), ubicado en la alcaldía Gustavo A. Madero en la Ciudad de México, debido a que, con base en la *Gaceta Oficial de Resultados* de la COMIPEMS (COMIPEMS, 2022), es uno de los planteles menos demandados en el concurso, ya que cada año cuenta con espacios disponibles para los aspirantes que obtienen CDO. Además de que se trata de uno de los planteles de CONALEP con los índices de abandono más altos a nivel nacional (Verdugo, 2019), por lo tanto, estas características lo vuelven objeto de análisis.

Por lo tanto, el problema central que se aborda en esta investigación se enfoca en el acceso y la permanencia de estudiantes incorporados en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III, el cual no habían integrado en sus opciones, pero que derivado de sus resultados en el proceso de asignación en la Ciudad de México, es decir, haber obtenido CDO, tuvieron que elegirla para no quedarse sin lugar para estudiar, por lo que su ingreso a esta escuela es considerado como no deseado.

1.1.1. Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuáles son las implicaciones de incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de asignación a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México?

Preguntas específicas

1. ¿Cuál es el papel de la COMIPEMS en la política de acceso a la Educación Media Superior (EMS) implementada en la Ciudad de México?
2. ¿De qué manera el concurso de la COMIPEMS limita o promueve la continuidad en la Educación Media Superior (EMS) en los estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO) incorporados a una escuela no deseada?
3. ¿Cuáles son las repercusiones y/o modificaciones en la trayectoria educativa de los estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO) al incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de ingreso a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México?
4. ¿Qué factores institucionales permiten la retención y/o abandono de los estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO) incorporados a una escuela no deseada derivada del concurso de asignación a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México?

1.1.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Identificar las implicaciones de incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de asignación a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México.

Objetivos específicos

1. Identificar el papel de la COMIPEMS en la política de acceso a la Educación Media Superior (EMS) implementada en la Ciudad de México.
2. Reconocer la manera en la que el concurso de la COMIPEMS limita o promueve la continuidad en la Educación Media Superior (EMS) en los estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO) incorporados a una escuela no deseada.

3. Documentar las repercusiones y /o modificaciones en la trayectoria educativa de los estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO) al incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de ingreso a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México.
4. Identificar los factores institucionales que permiten la retención y/o abandono de los estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO) incorporados a una escuela no deseada derivada del concurso de asignación a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México.

1.1.3. Justificación

El interés personal por realizar esta investigación surge a partir de algunos cuestionamientos derivados de los hallazgos de mi tesis de licenciatura, misma que consistió en analizar la experiencia de adolescentes ante su no ingreso a la Educación Media Superior en la Ciudad de México (González, 2021). En ella se encontró que uno de los adolescentes había optado por no ingresar a la EMS luego de haber obtenido un lugar en una escuela que no era la que deseaba. Él indicó que de haber ingresado existía la posibilidad de adaptarse a la escuela y continuar sus estudios en ella, aunque también reflexionó sobre el costo que implicaba ingresar a una escuela a la que no le tenía interés y lo que realmente iba a aprovechar, por lo que anticipó su abandono de la EMS.

Esta situación me generó la pregunta sobre ¿Cuáles son las implicaciones de incorporarse en una escuela no deseada derivada del concurso de ingreso a la Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México?, por lo que mi interés actual se centra en los estudiantes que, derivado del concurso institucionalizado de ingreso a la EMS en la Ciudad de México organizado por la COMIPEMS, ingresan a una escuela no deseada.

La importancia de realizar esta investigación se sustenta en que el identificar las implicaciones de incorporarse a una escuela no deseada, desde la perspectiva de los propios estudiantes, permitirá no solo profundizar en las condiciones en las que se desarrollan estos procesos, sino también en desarrollar propuestas que contribuyan a que los jóvenes puedan integrarse positivamente en la escuela en la que ingresan.

Cabe resaltar que tomar en cuenta la percepción de los estudiantes es fundamental porque ellos son parte del núcleo del sistema educativo (Martínez, 2018) y hacia ellos está dirigida la educación, además de tratarse de un derecho humano, por lo que deben ser tomados en cuenta en todos los cambios y modos de organización del sistema educativo.

Asimismo, resulta relevante desarrollar esta investigación en este momento en el que se ha propuesto la eliminación del examen de ingreso a la EMS en la Ciudad de México que coordina la COMIPEMS, sustituyéndolo por una distribución en función de la distancia de la escuela al hogar de los estudiantes. Por lo que también este trabajo estará encaminado a hacer aportaciones en las que recuperen la opinión de los estudiantes, y su interacción con las instituciones involucradas en el proceso de acceso y permanencia en la EMS, para contribuir a la toma de decisiones de las autoridades.

Por otro lado, esta investigación es pertinente con la línea de Política educativa, ya que con base en Martínez (2018), política educativa hace referencia a las acciones generadas por el gobierno, encaminadas a realizar cambios en la educación, por lo que los trabajos de investigación deben estar enfocados a hacer aportaciones para que se tomen decisiones informadas.

1.2. Educación Media Superior (EMS) y su obligatoriedad en México

La Educación Media Superior (EMS) es el tipo educativo consecutivo a la educación básica, por lo que es ofrecida a las y los jóvenes que tienen entre 15 y 17 años (edad ideal para

cursarla)[3] y que han concluido el nivel anterior, es decir, la educación secundaria. Este nivel tiene una duración de alrededor de tres años, y asume como principal objetivo que sus egresados cuenten con los conocimientos y herramientas para que continúen con su formación académica en la educación superior, así como para que puedan incorporarse satisfactoriamente en el sector laboral.

Además de lo anterior, a partir de la reforma constitucional y de la modificación a la *Ley General de Educación* de 2019 que dio paso a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la EMS busca promover en los jóvenes un desarrollo integral, la formación ciudadana, la adquisición de valores, como el respeto a los derechos humanos y a la diversidad sociocultural y el amor a la patria (SEMS, 2019), lo cual es indispensable para que los estudiantes se desenvuelvan de forma armónica en la sociedad y se logre la transformación del país.

Este nivel es ofrecido bajo tres principales tipos de educación media, estos son: Bachillerato General, Educación Profesional Técnica y Bachillerato Tecnológico, mismos que se describen en la Tabla 2:

[3] A partir de los cambios generados en 2019 en materia de política educativa, se reconoce que la educación es un derecho que debe otorgarse a lo largo de la vida, por lo que en la *Ley General de Educación* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019) se integró un capítulo sobre el derecho a la educación de las personas adultas (referida a la población mayor a los 15 años que no ha concluido la educación básica), en el que, entre otras cosas, se establece que se fomentará la inclusión de esta población a la EMS y Educación Superior.

Tabla 2

Tipos de bachillerato

Bachillerato general	Educación profesional técnica	Bachillerato tecnológico
También conocido como bachillerato propedéutico o preparatorio, orientado a formar estudiantes para que continúen sus estudios en el nivel superior.	Ofrece educación especializada en alguna carrera técnica, por lo que, al concluir, sus egresados obtienen un título y cédula profesional. Es por ello que este tipo de bachillerato está orientado principalmente a la formación para el trabajo. Aunque también otorga un certificado de bachillerato que les permite continuar estudiando.	La educación que imparte este tipo de bachillerato es bivalente, ya que prepara a los estudiantes para continuar con sus estudios superiores, pero también les brinda la oportunidad de estudiar alguna carrera técnica.

Nota. Descripción de las características de los principales tipos de bachillerato. Elaboración propia con base en COMIPEMS, 2022a.

No obstante, la EMS también es impartida como bachillerato intercultural, el cual surgió durante el ciclo escolar 2005-2006 a fin de dar atención a la diversidad cultural y lingüística del país (Schulz, Gallardo, Alonso y Rico, 2014); bachillerato artístico, telebachillerato comunitario cuyos planteles se ubican principalmente en zonas marginadas, rurales o rurales-urbanas operando con recursos limitados, bachillerato a distancia y tecnólogo que forma profesionales en un área técnica específica (DOF, 2019, p. 18).

Este tipo educativo forma parte de la educación obligatoria desde el año 2012, de tal manera que desde ese momento el Estado asume la obligación de garantizar que todas y todos los estudiantes accedan a la EMS. En este sentido, se establece que “El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2019, p. 3).

Por lo tanto, el ejercicio del derecho a la educación no sólo implica el acceso a los servicios educativos, sino que, además, en estos permanezcan, adquieran conocimientos, desarrollen habilidades y aptitudes, y que egresen de manera oportuna (DOF, 2019). Por lo que se deben aminorar las barreras que impiden que las y los jóvenes estudiantes de la EMS continúen hasta concluir sus estudios.

1.3. Reformas educativas y curriculares en la EMS

Las reformas educativas y curriculares constituyen un elemento fundamentalmente necesario para mantener la vigencia y pertinencia de los contenidos educativos que se imparten en las escuelas, puesto que responden a los cambios y transformaciones que tienen lugar en México y el mundo.

Martínez (2018) nos indica que una reforma educativa busca generar cambios en uno o más elementos del sistema educativo, mismo que está constituido por distintos elementos: alumnos, docentes, infraestructura, organización de los niveles educativos, etc. Pero, en relación con los actores que están involucrados en el sistema educativo, estos se clasifican en cuatro sectores: público (poder ejecutivo, legislativo y judicial, y los organismos autónomos), social (sindicatos, instituciones formadoras e investigadores), privado (padres de familia, organizaciones, medios de comunicación) e internacional (organizaciones internacionales); dejando en el centro a los alumnos, maestros y directivos de las comunidades escolares públicas y privadas (Martínez, 2018). Estos tres actores se colocan al centro porque son ellos los que conforman las escuelas y son los encargados de concretar los cambios generados por las reformas educativas y, desde ahí, proponer estrategias de mejora. Con respecto a los alumnos, me parece importante mencionar que, aunque no se consideran actores políticos con gran presencia en la toma de decisiones (al menos en los niveles básicos), están al centro porque constituyen el eje

transversal de las acciones de política educativa, puesto que hacia ellos y por ellos es que se diseñan y se generan cambios.

Las modificaciones generadas a partir de una reforma educativa, con base en este mismo autor, pueden ser en los siguientes aspectos:

- Obligatoriedad de un nivel educativo
- Sistemas de evaluación
- Formas de organización de los grados escolares
- Calendario y jornada escolar
- Contenidos, métodos y enfoques didácticos
- Participación del gobierno

Al respecto nos dice que estos tipos o ejemplos de reformas, aunque sean en algunos casos, de menores o mayores dimensiones en cuanto a los cambios y secciones en los que impacta, se tratan de políticas educativas. Aunque me es preciso señalar que una reforma educativa refiere a una transformación o cambio desde lo que está en las leyes.

Por lo cual las reformas educativas y los proyectos curriculares son propuestas impulsadas desde el gobierno en curso, en las que se expresa el proyecto político-educativo que se pretende llevar a cabo. En este sentido, considero que se trata de proyectos políticos e ideológicos porque indica el rumbo que seguirá la educación del país, los conocimientos, los valores que definirán el tipo de sociedad que se pretende formar a largo plazo.

1.3.1. La Nueva Escuela Mexicana y sus implicaciones en EMS

La más reciente reforma educativa es la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una propuesta de transformación educativa con un proyecto político-educativo claramente explícito que busca formar ciudadanos con una identidad mexicana, que respeten los valores cívicos, con conciencia

social, sean participativos y críticos, que aprecien y respeten la diversidad social y cultural de México, y que desarrollen conciencia ambiental (SEMS, 2019).

Esta propuesta educativa se rige bajo el objetivo de "promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación" (SEMS, 2019, p. 5), aunque, no solo busca la equidad, sino también la justicia, ya que se pretende que la educación que reciban niñas, niños, adolescentes y jóvenes nivele el punto de partida del que provienen los estudiantes.

Al reducir las brechas de desigualdad se asegura que los estudiantes desarrollen y adquieran aprendizajes valiosos en condiciones de equidad y justicia social. Además, reconoce la diversidad como eje articulador del currículum, puesto que da reconocimiento a los saberes de las comunidades y los pueblos indígenas.

La NEM tiene importantes repercusiones en la EMS, ya que dentro de esta reforma la educación se concibe como un derecho que debe brindarse a lo largo de la vida, es decir de los 0 a los 23 años de edad. Con esta reforma se busca que haya un Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) que permita que los estudiantes puedan transitar sin dificultad entre instituciones educativas sin que pierdan validez los estudios previamente realizados en otras escuelas. Esto, según lo indicado por la NEM, posibilita que los estudiantes que en algún momento abandonaron sus estudios, puedan retomarlos en otra institución desde el momento en que se quedaron estancados, sin la necesidad de recursar lo que ya se había estudiado.

Este MCCEMS hace énfasis en que el aprendizaje debe ser el objetivo primordial de la educación impartida a los estudiantes de la EMS, por lo que rechaza la idea de que el mérito es el único medio para el logro de metas, el cual se planteaba en la Reforma Integral de Educación

Media Superior (RIEMS), y que no visualizaba las desigualdades a las que se enfrentan los estudiantes que viven en diferentes contextos.

En este sentido, en la NEM se propone que la evaluación sea de carácter formativa, es decir, que identifique el avance de cada uno de los estudiantes y que retroalimente con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, esto implicaría repensar los procesos de admisión a la EMS y a la Educación Superior, ya que si se busca que la evaluación contribuya al desarrollo formativo de los estudiantes no debería seguirse implementando exámenes en los que el error se castigue y constituya una oportunidad menos de ser aceptado o no dentro de una institución educativa.

Esta reforma educativa también tiene efectos importantes en el objetivo que persigue este nivel educativo, puesto que con la formación que ofrecerá la EMS desde esta nueva propuesta, ya no solo se busca que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades que les permita incorporarse de forma satisfactoria en el mercado laboral, o bien, que sería lo más ideal, continúen con sus estudios de nivel superior, sino que además de ello se espera que los estudiantes tengan una formación integral, sean sujetos críticos, con conciencia social, que desarrollen el interés por aprender a lo largo de la vida y sean agentes de cambio.

Pero sin duda alguna, uno de los principales desafíos para la NEM, es reducir los índices de abandono escolar en la EMS, problemática que, entre muchas causas, se relaciona con la falta de interés por los contenidos que se imparten en este nivel, ya que no logran ser atractivos y provechosos al no satisfacer sus necesidades por estar desarticulados de su contexto inmediato. Asimismo, la misma NEM señala que la formación que hasta ahora reciben los estudiantes es insuficiente para que se incorporen al mercado laboral, a pesar de que la formación que les ha

sido impartida a los estudiantes de la EMS ha hecho énfasis en los intereses del mercado (SEP, 2022).

Para Carlos Aguilar (2022) el desarrollo del Marco Curricular de la NEM para la EMS carece de un diagnóstico robusto en el que se visualicen los desafíos que presentaba el nivel, previo al confinamiento por la pandemia de Covid-19 y los que se manifestaron después de llevar las clases a distancia, el más notoriamente posible es la deficiencia en la adquisición de aprendizajes y habilidades.

Otro aspecto importante dentro de la NEM es la importancia que se le da a la participación de la comunidad en los asuntos de la escuela, lo cual se relaciona con la gobernanza, pues implica la participación activa de diversos actores como son docentes, estudiantes, padres de familia, sociedad y gobierno en los procesos de gestión escolar y toma de decisiones, para dar cumplimiento a los objetivos que persigue esta propuesta educativa.

1.3.2. Implicaciones en la práctica docente en Educación Media Superior

Con la RIEMS efectuada en 2008, a los docentes se les exigió contar con una serie de competencias indispensables para que lograran que los estudiantes cuenten con una formación integral y con ello “Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias” (DOF, 2008, s/p), estas competencias docentes fueron las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Estas competencias involucraban contar con el interés para adquirir nuevos conocimientos y tener la disposición para ser evaluados a fin de mejorar su práctica docente, además de que se buscó que colaboraran en el diseño y construcción de proyectos que den solución a las problemáticas que se presentan, esto a partir de integrar comunidades de aprendizaje entre docentes.

Bajo este enfoque, ya no solo se considera indispensable el que se cuente con los saberes disciplinares de la asignatura a impartir, sino que trascienda y se oriente hacia el apoyo de los estudiantes para que estos se desarrollen de forma integral.

Para el desarrollo de estas competencias docentes, surgió el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS), mismo que tuvo como objetivo que los docentes contaran con el perfil requerido por la RIEMS (SEMS, 2017), el cual estuvo a cargo de la Universidad pedagógica Nacional (UPN), quien impartió la Especialidad en Competencias docentes, y por instituciones que integran la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que ofrecieron un Diplomado en competencias docentes en el Nivel Medio Superior.

Sin embargo, con la reforma educativa de 2022 que derivó en la puesta en marcha del proyecto de la NEM, de la que se desprende el MCCEMS cuyo objetivo es “brindar una

educación integral e incluyente a las y los estudiantes mexicanos" (SEP / SEMS, 2022, p. 1), las características con las que tiene que contar el docente se ampliaron y modificaron con la finalidad de lograr que "los procesos de enseñanza y aprendizaje sean activos e integrales" (SEP / SEMS, 2022, p.1).

En este sentido "la labor de la y el docente es vista como formadora" (SEP / SEMS, 2022, p.1), aunque también se identifica como una actividad orientada a compartir saberes, a la guía hacia el desarrollo de su aprendizaje y reconocidos como agentes de cambio. Es así como las características y las pautas pedagógicas con las que deberán contar comprenden ahora lo siguiente:

1. Contextualiza su práctica docente.
2. Vincula su contexto con los aprendizajes de trayectoria.
3. Domina su área de acceso al conocimiento y la articula con las demás.
4. Emplea los recursos sociocognitivos.
5. Desarrolla habilidades digitales en su entorno como parte de su práctica docente.
6. Desarrolla sus habilidades socioemocionales.
7. Identifica la importancia de la formación socioemocional en su práctica y la integra en su enseñanza.
8. Explota su creatividad en el desarrollo de actividades académicas.
9. Trabaja colectivamente.
10. Planea con una visión transversal y centrada en la y el estudiante.
11. Enseña contenidos de forma transversal.
12. Evalúa con una visión transversal.
13. Participa en comunidad de aprendizaje.
14. Se forma, capacita y actualiza constantemente.

Cada una de ella tiene implicaciones, pero todas ellas coinciden en que las habilidades con las que debe contar el docente, las actividades diseñadas y las metodologías empleadas, están destinadas a que los contenidos impartidos sean integradores, para así lograr que la formación que adquieran los estudiantes sea integral. Aunque algunos de estos elementos ya estaban plasmados en las competencias docentes de la RIEMS, otras se añadieron a fin de lograr lo estipulado por la NEM. Sin embargo, suman nuevos retos al docente, puesto que no reciben una capacitación completa que les permita desarrollar estas habilidades.

En cada momento histórico, ser docente es una tarea compleja, puesto que está sometida a cambios en los que no siempre se les capacita, e impuestos a seguir planes y programas de estudio, que están diseñados desde un nivel macro, que no está ajustado a las condiciones reales de cada contexto en el que se desempeña.

En este sentido, estos aspectos, es decir tanto los contenidos educativos como la formación y habilidades del docente, adquieren gran relevancia al ser parte del proceso que lleva a los estudiantes a mantenerse matriculados dentro de un plantel e institución educativa.

1.4. COMIPEMS: entre la meritocracia y el derecho a la educación

El tercer grado de secundaria es una etapa compleja para los adolescentes que lo cursan, porque tienen tres tareas fundamentales: 1) concluir satisfactoriamente la secundaria, 2) tomar una decisión sobre en qué institución van a estudiar y 3) prepararse para lograr obtener un lugar en la institución educativa elegida.

En la Ciudad de México esto último es indispensable, ya que el ingreso a la EMS esta mediado por un concurso institucionalizado de ingreso organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), en el que se utiliza un examen de conocimientos para distribuir a los aspirantes entre las opciones, en

función de los resultados que obtengan. De tal manera que, si desean quedar en la opción elegida, más aún si es de alta demanda, deberán obtener un alto número de aciertos en el examen.

Previo a la creación de la COMIPEMS en 1996, en la Ciudad de México el acceso a las instituciones de EMS era mediante procesos de selección organizados por cada institución educativa, aunque del mismo modo que COMIPEMS, empleaban exámenes para la elección de los aspirantes.

Durante este periodo, la demanda de lugares en escuelas con alto prestigio académico (UNAM e IPN) concentraba el mayor porcentaje de solicitudes, superando por demás la capacidad de estas instituciones. Esto dejaba un alto número de estudiantes rechazados, a pesar de la existencia de más lugares en otras opciones educativas que, por ser poco demandadas, contaban con una baja matriculación (Rodríguez, 2014). Inclusive, instituciones como la DGETI[4], llevaban a cabo su proceso de admisión luego de que la UNAM y el IPN dieran a conocer los resultados de admisión, esto para dar cabida a los estudiantes que no lograban ingresar a alguno de estos planteles (Palacios, 2007).

Es así que en 1997 se crea la COMIPEMS, un organismo autónomo, que opera de manera independiente de la SEP, conformado por ocho instituciones públicas de educación media[5], y por

[4]A la cual pertenecen instituciones como el CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios) y el CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios).

[5] Estas instituciones son: Colegio de Bachilleres (Colbach), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), Dirección General del Bachillerato (DGB) (a la cual pertenece el Centros de Estudios de Bachillerato [CEB]), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) (que incluyen el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios [CBTIS] y el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios [CETIS]), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM) (en las que se ubica el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario [CBTA], el Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales [CMM]), Instituto Politécnico Nacional (IPN) (con el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos [CECyT] y el Centro de Estudios Tecnológicos [CET]), la

la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México[6]. Este organismo conjuntó el proceso de admisión a la EMS en la Ciudad de México y 22 municipios conurbados del Estado de México.

Con esta medida se esperaba dispersar la demanda y evitar, al mismo tiempo, movilizaciones de estudiantes que no lograban ingresar a escuelas de la UNAM debido a las políticas institucionales que propiciaron la reducción de la matrícula (Aboites, 2021).

A partir de ese momento cada año se convoca a los egresados y estudiantes de tercer grado de secundaria a participar en el concurso de asignación, el cual consta, principalmente, de cinco etapas (COMIPEMS, 2023):

1. Publicación de la convocatoria. Se informan las bases, forma de operación y fechas importantes del concurso.
2. Pre-registro. Implica la elección de las opciones educativas[7], el llenado de la hoja de pre-registro y el pago para tener derecho a participar en el concurso, el cual fue de $400 en 2023.
3. Registro de aspirantes. Para esta etapa los aspirantes tienen dos opciones, una, acudir presencialmente al centro de registro o, dos, realizarlo en línea. En esta etapa se les

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (que cuenta con el Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] y la Escuela Nacional Preparatoria [ENP]) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (cuyo plantel es la Escuela Preparatoria [Plantel Texcoco]).

[6] En ella se ubican las siguientes instituciones: Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem), Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP), Telebachillerato Comunitario, Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM) y las Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales.

[7] Los estudiantes pueden elegir hasta 20 opciones de entre 727 alternativas en 486 planteles educativos.

tomará la fotografía y se generará su comprobante credencial. Con ello completarán su registro.

4. Aplicación del examen. Para presentarlo, los aspirantes deben acudir al centro de aplicación correspondiente, y cuentan con 3 horas para resolverlo.
5. Publicación de los resultados. Es publicado el número de aciertos obtenidos en el examen y el lugar al que fueron asignados.

Pero básicamente, el proceso de admisión consiste en un concurso de asignación, en el que los estudiantes compiten entre ellos para obtener un lugar en la escuela de su preferencia. Como ya se ha mencionado, este concurso consta de un examen estandarizado con el que se pretende evaluar de forma objetiva los conocimientos y habilidades adquiridas por los aspirantes, durante su formación básica. El examen consta de 128 preguntas de opción múltiple organizadas en diez temáticas (habilidad verbal, habilidad matemática, biología, formación cívica y ética, español, física, geografía, historia, matemáticas y química), y cuenta con dos versiones, una elaborada por la UNAM, la cual se aplica a los estudiantes que solicitan en primera opción alguno de sus planteles, y la versión que elabora el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), aplicado a todos los demás aspirantes. Sin embargo, ambos exámenes son similares en diseño y estructura.

Al ser un examen estandarizado, establecen que la evaluación se realiza en igualdad de condiciones, garantizando así una distribución justa y equitativa de los lugares. Además de que todos tienen la oportunidad de postularse en la escuela de su preferencia, pero solo aquellos con el puntaje más alto o que cubran los aciertos requeridos por la institución podrán quedar asignados en la opción de su elección. Por lo que los lugares se asignan en función del mérito individual, es decir, de la preparación de cada uno de los aspirantes. No obstante, la asignación también se basa en el cupo disponible en cada plantel y, en algunos casos, en el promedio

obtenido en la secundaria, debido a que en instituciones como la UNAM e IPN el promedio mínimo para acceder a ellas es de 7.0. Por lo que el rendimiento escolar previo también cobra relevancia en el proceso.

De esta manera, según la COMIPEMS, el concurso es una forma adecuada para distribuir a los aspirantes porque garantiza igualdad y equidad en la asignación, disminuye trámites, costos, y tiempo en el desplazamiento. Sin embargo, aunque la unificación del concurso haya disminuido el tiempo que implicaba postularse a distintas instituciones, sigue siendo un largo proceso burocrático que implica un costo económico considerable para los estudiantes y sus familias, resultando no ser del todo eficiente. Además, ha generado otros problemas de inequidad por la forma en la que se asignan los lugares, puesto que las condiciones en las que se enfrentan los jóvenes al examen son diferenciadas.

Esto lo atribuyo a que los aspirantes se afrontan a la prueba con altos niveles de rezago, que la escuela pública, durante la formación básica, no ha logrado subsanar, ya que de ser así las y los jóvenes obtendrían resultados favorables. Además, la formación recibida durante la secundaria es también desigual entre las modalidades en las que se imparte, en específico entre telesecundaria y secundaria general o técnica. Sin considerar que a partir de la implantación del concurso se ha intensificado la comercialización de cursos que ofrecen preparar a los aspirantes para que cuenten con una ventaja superior frente a otros jóvenes.

Los costos de estos cursos son variables, pero aquellos que son impartidos por empresas privadas, con personal especializado y cuyos estudiantes han obtenido mejores resultados, son los que tienen costos más elevados. De tal manera que el factor económico es determinante para acceder a una mejor preparación, lo que se transforma en una barrera para quienes no pueden cubrir estos costos, reforzándose así las disparidades educativas. Esta situación en particular es evidencia de que los resultados por los estudiantes durante los concursos no dependen

únicamente de la capacidad y el mérito, sino también de las posibilidades de acceso a recursos que permitan potenciar sus capacidades.

En 2022, la Jefa de Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum (2018-2024), propuso la eliminación del examen de asignación que utiliza la COMIPEMS, con el fin de fortalecer el derecho de los jóvenes a la educación (Díaz, 2022; Lugo, 2022), proponiendo, en su lugar, la asignación de los estudiantes en una escuela cercana a sus domicilios. Pero aun cuando con ello se pretende no condicionar el acceso de los jóvenes a la EMS y así garantizar su derecho a la educación, la propuesta resulta ser mucho más inequitativa, ya que las instituciones de mayor prestigio están ubicadas en zonas en las que se vive en condiciones mucho más prósperas, por lo que los únicos que podrían tener acceso serían los aspirantes que vivan en esas zonas y que cuenten con condiciones de vida más favorecedoras, o que cuenten con capitales sociales que les ofrezcan la oportunidad de comprobar que habitan en la zona.

1.5. Aspirantes sin asignación (CDO)

Durante el primer concurso de la COMIPEMS, a pesar de que los aspirantes tenían la oportunidad de elegir 30 opciones educativas dentro de su listado, algunos de ellos se limitaban a colocar únicamente escuelas a las que sí tenían la intención de ingresar, las cuales eran principalmente de alta demanda, escenario que los situaba en riesgo de no quedar en alguna opción elegida libremente.

Esto último debido a que, durante ese primer año de implementación del concurso, la asignación era coercitiva, se asignaban lugares a quienes quedaban fuera, con base en la distancia del plantel y por similitud en las carreras que solicitaban (Aboites, 2021). Tal situación, incluso para los mismos organizadores, era considerado inadecuado, además de que generó descontento en los estudiantes y sus familias.

Por lo tanto, la COMIPEMS, un año después de su creación, optó por incorporar la categoría CDO (Con Derecho a otra Opción) para que los aspirantes que no lograron obtener un lugar en la o las opciones solicitadas pudieran elegir una opción en aquellos planteles que aún contaban con lugares disponibles, esto para no asignarlos de manera arbitraria y sin tomar en cuenta sus intereses y aspiraciones, lo que, al mismo tiempo permitiría redistribuir la demanda. Además de que con esta opción se pretende garantizar que ningún aspirante se quede sin lugar para continuar con sus estudios de nivel medio superior.

Sin embargo, aun con el CDO, la elección de los planteles es relativamente involuntario e inclusive apremiante, debido a la presión que para algunos puede resultar el hecho de elegir con prontitud un lugar para estudiar, en especial por tener que seleccionar alguna escuela que previamente no pretendían escoger. Por lo que, como señala Aboites (2021) "al llenar el listado ellos mismos libremente se asignaban a escuelas que no querían o libremente se veían obligados a aceptar después las que nadie más quería" (p. 438), ya sea por la zona en la que están ubicados (inseguras o lejanas), la calidad o por ser escuelas terminales, resultando ser planteles no deseados por los jóvenes.

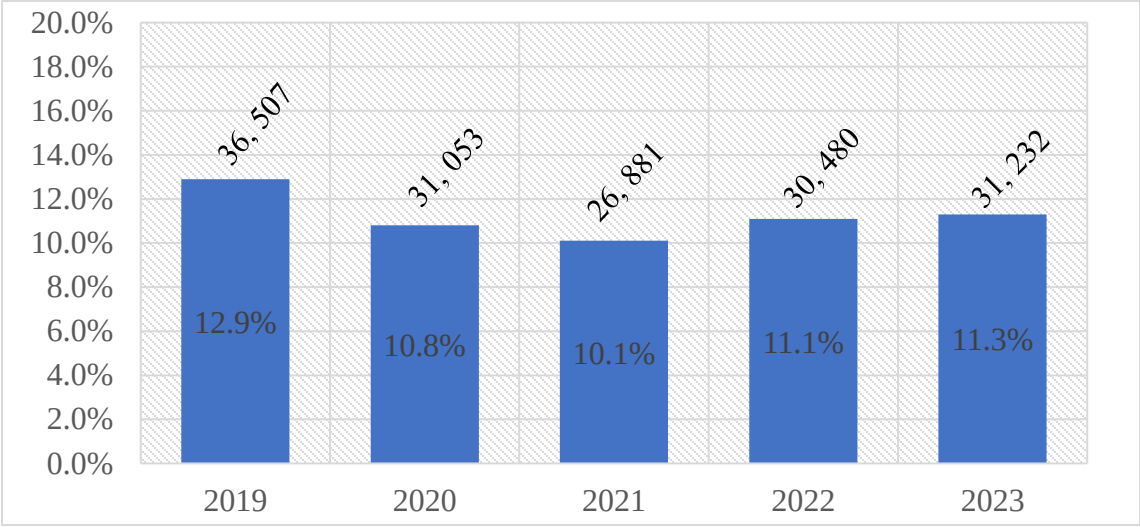
Erróneamente se piensa que el resultado CDO lo obtienen solo aquellos jóvenes que obtuvieron un bajo puntaje en el examen de asignación, sin embargo, este también puede ser obtenido por jóvenes con un número de aciertos superior a los 90[8], lo cual se debe a que colocaron un limitado número de opciones educativas cuyo corte de aciertos fue superior al alcanzado, o bien porque solicitaron una opción que requería un promedio general mínimo de 7.0 en la educación secundaria y no se contaba con el (COMIPEMS, 2023).

[8] En el concurso de 2023 hubo aspirantes que obtuvieron CDO aun habiendo conseguido entre 90 y 119 aciertos de los 128 reactivos que contiene el examen.

En los últimos cuatro años la cifra de aspirantes que obtienen CDO se ha mantenido proporcional, aunque, como se muestra en la Figura 1, en el año 2023 la cifra tuvo un ligero incremento:

Figura 1

Porcentaje de aspirantes CDO



Nota. El gráfico representa el porcentaje y número de aspirantes que obtuvieron CDO durante los últimos cuatro años. Datos recuperados de COMIPEMS (2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Los jóvenes aspirantes cuyo resultado contenga la clave CDO, a quienes nombraré *aspirantes sin asignación* (o bien, *estudiantes sin asignación en el concurso COMIPEMS*, en caso de ya estar inscritos en un plantel)[9], que deseen continuar estudiando en alguna de las opciones disponibles deben seguir el siguiente proceso:

1. **Identificar la fecha en la que podrán solicitar su preinscripción en alguna opción con cupo disponible.** Esta podrá ser consultada en el reporte de *Resultado individual del*

[9] La razón por la que se optó por llamarlos de esta manera es porque se han construido prejuicios hacia los aspirantes con CDO pues suele considerarse como sinónimo de fracaso.

proceso de admisión[10], en la *Gaceta Electrónica de Resultados* o en la página de la COMIPEMS. Dicha fecha se asigna con base en el número de aciertos obtenidos durante el concurso. En el proceso de admisión 2022, los primeros aspirantes que eligieron un lugar fueron aquellos que obtuvieron 77 o más aciertos, seguido de aquellos con 65 o más, luego los de 52 o más, después los de 40 o más y, finalmente, los que obtuvieron menos de 39 o cualquier otro número de aciertos. No obstante, esta clasificación varía en función del rango de aciertos obtenidos por los aspirantes sin asignación durante cada concurso.

2. **Identificar las opciones con lugares disponibles.** Estas se encuentran publicadas en la *Gaceta Electrónica de Resultados*[11] y en el reporte de *Resultado individual del proceso de admisión.*
3. **Elegir una de las opciones de la lista.** Es importante mencionar que estas opciones se irán reduciendo conforme se vayan inscribiendo los aspirantes, por lo que recomiendan elegir más de una opción para que no se tengan contratiempos durante la preinscripción y se pueda perder el lugar que habían elegido.
4. **Realizar la preinscripción en alguna opción educativa con cupo disponible.** Para ello los aspirantes deberán ingresar a la página de COMIPEMS y dirigirse al apartado "preinscripción en línea de aspirantes CDO", ahí ingresarán sus datos (folio de registro,

[10] Este documento contine el número de aciertos obtenidos durante el concurso.

[11] Entre las escuelas que generalmente cuentan con lugares disponibles se encuentran el Colegio de Bachilleres, CONALEP, CETIS, CBTIS, ya que son poco demandadas por los jóvenes.

CURP y un código). Cabe señalar que este proceso pueden realizarlo por teléfono o directamente en los *Centros de atención personalizada para aspirantes CDO*[12].

Este es el procedimiento que deben seguir los aspirantes que deseen continuar sus estudios, pero en caso de no haber alguna opción educativa de su interés, los jóvenes y sus familias deben iniciar una excursión entre las escuelas, que posiblemente tengan lugares disponibles, para averiguar cuáles son los requisitos y cuál es el proceso a seguir para ingresar a aquella que les interese. En el caso del CONALEP, por reglamento se les aplica un examen de conocimientos, aunque de haber lugares, sus resultados no determinan su ingreso al plantel (E-SE-IP-2023).

Estos jóvenes aspirantes sin lugar asignado durante el concurso pueden seguir distintos caminos posibles:

- **Contar con CDO pero no buscar una opción para continuar estudiando.** Ello con el objetivo de volver a presentar el examen, o porque no les interesa cualquier otra institución que no sea la que solicitan. En este caso pueden ser estudiantes con suficiente determinación para cumplir aquello que se propusieron. Pero es posible que existan estudiantes que no busquen una opción para continuar estudiando, debido a la falta de interés por los estudios, lo que en consecuencia propicia a iniciar un proceso de abandono.
- **Solicitar una opción educativa con lugares disponibles, pero no inscribirse en ella.** Entre las posibles causas que pueden derivar en tomar la decisión de no inscribirse pese a haber solicitado el ingreso a un bachillerato son: haber ingresado a una escuela privada,

[12] Estos centros de atención se encuentran ubicados en el Colegio De Bachilleres Plantel 02 “Cien Metros”, Colegio De Bachilleres Plantel 03 “Iztacalco”, Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec y en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl.

obtener un lugar en instituciones como el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), no estar convencidos de estudiar en algún determinado plantel por prejuicios hacia la institución, o por preferir estudiar de forma autodidacta para presentar el examen nuevamente.

- **Solicitar una opción, ingresar a ella, pero estar solo temporalmente en el plantel**. Estos estudiantes solo están un corto tiempo en el plantel, debido a que su interés es estudiar en otra institución, pero desean mantenerse activos.
- **Solicitar una opción, ingresar y abandonar la escuela.** Esto debido a distintas causas, entre las que puede encontrarse no estar satisfecho con la estructura curricular de la institución, falta de interés, entre otros, pero sin la motivación de continuar estudiando.
- **Solicitar una opción, ingresar a ella y adaptarse al plantel en donde encontraron un lugar.** Esto es lo más ideal, debido a que existe mayor oportunidad de que el estudiante concluya una trayectoria en una opción, que a pesar de no ser la que solicitó, logró generarle interés.

En los primeros cuatro casos se presenta el fenómeno del abandono, sin embargo, en los tres primeros, el abandono resulta ser positivo porque estaría motivado por el interés de buscar una institución que se ajuste a sus intereses y aspiraciones, lo cual no ocurre para el segundo caso, en el que el abandono está motivado por la falta de interés hacia los estudios de EMS.

1.5.1. Distribución de los estudiantes sin asignación

En las recientes ediciones del concurso COMIPEMS, es posible visualizar que el porcentaje de estudiantes que ha logrado obtener un lugar para ser asignados en la EMS se ha mantenido proporcional, al igual que el porcentaje de aspirantes con CDO, mientras que el de

aspirantes no asignables (por incurrir en alguna irregularidad) ha ido disminuyendo, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Datos de los aspirantes que participaron en los concursos COMIPEMS 2019 a 2023

	2019		2020		2021		2022		2023	
Asignados	256, 816	82.8%	255, 218	84.3%	239, 685	87.0%	243, 991	86.3%	245, 621	88.7%
CDO	36, 507	11.8%	31, 053	10.3%	26, 881	9.8%	30, 480	10.8%	31, 232	11.3%
No Asignables	16, 836	5.4%	16, 438	5.4%	8, 781	3.2%	8, 125	2.9%	9, 719	3.4%
Total	310, 159	100%	302, 709	100%	275, 347	100%	282, 596	100%	286, 572	100%

Nota. La tabla muestra la cantidad y porcentaje de aspirantes que fueron asignados, los que no pudieron ser asignados por alguna irregularidad o falta de documentos y los que no obtuvieron lugar, pero tienen la oportunidad de elegir alguna institución con lugares (CDO). Datos recuperados de la COMIPEMS (2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Como se ha mencionado con anterioridad, los aspirantes que obtienen una asignación lo hacen en escuelas que, voluntaria o forzadamente, eligieron dentro del listado de opciones cuando hicieron su registro, escuelas que ya tienen un lugar menos para quienes obtuvieron CDO en sus resultados. Para estos estudiantes sus opciones son menores que al inicio del proceso, y mientras pasan los días estos cada vez son menos. Durante el proceso de asignación realizado en 2023, las instituciones educativas que aun contaban con lugares disponibles fueron: Colegio de Bachilleres, CONALEP, DGETI con sus planteles del CETIS y el CBTIS, DGETAyCM y pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado de México, en los que se encuentran Colegios de Bachilleres del Estado de México, Telebachilleratos, CONALEP del Estado de México, Centros de Bachillerato Tecnológico y Preparatorias Oficiales.

Tabla 4

Instituciones con lugares disponibles para los aspirantes con CDO durante el concurso COMIPEMS 2023

Instituciones disponibles para los CDO	Número de planteles
Colegio de Bachilleres	1
CONALEP	22
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	19
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM)	2
Secretaría de Educación del Estado de México (SE)	213

Nota. El cuadro muestra cuales fueron las instituciones y el número de planteles disponibles en cada una, para los estudiantes con CDO en sus resultados. Datos recuperados de la COMIPEMS (2019; 2020; 2021; 2022).[13]

Como se muestra en la Tabla 4, las instituciones que menos planteles tienen disponibles para los CDO son los Colegios de Bachilleres ubicados en la Ciudad de México, mientras que los planteles pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado de México son los que cuentan con más lugares disponibles. Aunque en la Ciudad de México los CONALEP son las instituciones donde existe menor demanda, debido a que es aquí donde se tiene una mayor cantidad de lugares disponibles para los CDO.

[13] Para la elaboración de esta tabla se pretendió incluir dos columnas más, una para indicar el número de aspirantes con CDO asignados en cada institución de las que cuentan con lugares disponibles y la otra para el porcentaje, esto con la finalidad de mostrar la distribución de los estudiantes con CDO. Sin embargo, no se me brindó la información.

1.6. Historia y evolución del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es una institución educativa formadora de profesionales técnicos y profesionales técnicos bachiller, creada en 1978 durante el periodo de gobierno de José López Portillo (1976-1982). Su decreto de creación fue publicado en el DOF el 29 de diciembre de 1978, dos días después de haber sido fundado, y comenzó a operar en agosto de 1979 con siete planteles (CONALEP, 2023). Este subsistema forma parte de la EMS y está dirigido a estudiantes que han concluido satisfactoriamente la educación básica.

El CONALEP surge en un contexto de impulso a la educación tecnológica[14] que buscaba responder al proceso de industrialización que se estaba presentando en el país, a fin de formar una fuerza laboral que contribuyera al desarrollo y crecimiento económico (Argüelles, 2010). Así mismo, dentro de este contexto de creación del CONALEP, se ubica la apertura de nuestro país a la inversión extranjera y al comercio internacional, situado a finales de la década de los setenta (Argüelles, 2010). Aunque en general, el contexto social y económico en el que ha operado el CONALEP, a lo largo del tiempo, ha sido dinámico e inestable, lo que ha conducido a que éste sea transformado para ajustarse a las demandas y necesidades de la sociedad.

El CONALEP fue fundado con una propuesta innovadora que incorporaría la formación técnica terminal; emplearía como docentes a trabajadores técnicos especializados y activos en actividades productivas, cuya contratación sería solo por seis meses; permitiría la intervención

[14] Que abarca de mediados de la década de los sesenta, con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública (1958-1964), en el cual se crean instituciones que ofrecen carreras técnicas, como son los CETIS y los CETA, CBTI y el CBTA, así como la creación de la Subsecretaría de Educación Técnica Superior (Argüelles, 2010; Weiss y Bernal, 2013).

del sector económico en el diseño de planes y programas de estudio, lo que supondría una mayor adaptación a las necesidades del mercado laboral (Argüelles, 2010; Bernal, 2020). Además, se consolidó como un organismo público descentralizado del Estado (DOF, 1978).

Su objetivo inicial era "la formación de egresados de secundaria de localidades rurales y pobres como técnicos medios" (Bernal, 2020, p. 124), ya que pretendía contribuir al bienestar social y económico de los jóvenes de sectores vulnerados al brindarles una formación que les posibilitara su inserción laboral.

Un primer cambio que experimentó el CONALEP fue en 1993 con la adopción del modelo de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) que responde a uno de los objetivos del Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMTyC) impulsado durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (Bernal, 2020). En este contexto, una de las reformas más relevantes tuvo lugar a partir de 1995, puesto que abarcó, con base en Argüelles (2010), los siguientes aspectos: 1) la oferta educativa, 2) los programas para docentes, 3) la atención de alumnos, 4) la vinculación con el sector productivo, y 5) la formación y capacitación para el trabajo.

En el primer caso, la oferta educativa se vio modificada para adecuarse a los nuevos requerimientos del sector productivo derivados de la incorporación de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Una de las modificaciones fue la reducción de las carreras que hasta ese momento se impartían, las cuales pasaron de ser 146 en 1993 a 63 en el ciclo escolar 1996-1997, y 29 en el ciclo posterior (Argüelles, 2010; Bernal, 2020). Así mismo, se diseñó el nuevo *Modelo Académico 1997* con el cual se incorporó la opción de obtener el certificado de bachillerato luego de cursar y acreditar seis asignaturas de carácter optativo (Cálculo Diferencial, Biología, Química I y II, Introducción a las Ciencias Sociales y Filosofía) distribuidas en los seis semestres del plan de estudios (una materia por semestre) (CONALEP y

SEP, 2008). Por lo que la obtención del certificado de bachillerato y la formación propedéutica no era obligatoria para los estudiantes. Otra de las medidas derivadas de este modelo fue la implementación de cursos remediales a los estudiantes de nuevo ingreso, en las áreas de matemáticas y español, a fin de que tuvieran los conocimientos requeridos para cursar el nivel medio superior.

Con respecto a la formación de los docentes se implementó el Plan Integral de Formación y Desarrollo Docente 1995-2000, con el que se puso en marcha la impartición de cursos de actualización y capacitación a los docentes que laboraban en el CONALEP (Argüelles, 2010). Esto respondía a una necesidad de la EMS planteada dentro del *Programa de Desarrollo Educativo 1997-2000* (DOF, 1996) la cual era fundamental seguir fortaleciendo.

Por su parte, la atención a los alumnos estuvo orientada a disminuir la tasa de abandono escolar, ocasionada, entre otras causas, por la imposibilidad de continuar con los estudios superiores, por lo que se brindó la oportunidad de obtener un certificado de bachillerato, aunque, como ya se mencionó, solo era de carácter optativo. Con el mismo fin de atender el abandono escolar, se otorgaron becas a estudiantes que vivían en zonas alejadas del plantel en el que estudiaban y que requerían un apoyo económico para solventar los gastos de transporte. También se otorgaron becas a los estudiantes de primer ingreso que habían obtenido 100 o más aciertos en el examen de asignación, y a aquellos estudiantes con buen desempeño académico (Argüelles, 2010). Así mismo, se diseñaron nuevos libros de texto, los cuales en un principio se distribuyeron de forma gratuita, aunque con el incremento de la matrícula se dejaron de elaborar libros de algunas materias y comenzaron a venderse. Además, se incrementó el acervo bibliográfico de cada plantel.

En cuanto a la vinculación con el sector productivo se creó un Comité de Vinculación en el que se reunirían representantes del sector productivo y autoridades del CONALEP para

reformular los planes y programas de estudio, firmar convenios de vinculación de estudiantes para la realización de prácticas profesionales y servicio social, obtención de becas y donaciones a la institución, así como discutir la empleabilidad de los egresados (Argüelles, 2010).

Finalmente, la formación y capacitación para el trabajo buscó responder a las necesidades reales del sector productivo, ya que hasta el momento había carencias en la preparación que estaban recibiendo los estudiantes, además de que esta debía transformarse para ajustarse a los objetivos propuestos en el modelo de EBNC.

En 2003 se presentaron nuevos cambios al Modelo Académico del CONALEP (CONALEP, 2003) entre los cuales se encuentran el rediseño de la estructura curricular y la implementación de la metodología de la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC) (CONALEP, 2017). A partir de ese momento se integraron materias de carácter propedéutico y se comenzó a expedir un certificado que validaba la formación de bachillerato general, lo cual permitiría a los estudiantes contar con los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para continuar con sus estudios superiores. A diferencia del modelo anterior, en este el certificado ya no se consideraba de carácter opcional, sino que era otorgado a todos los estudiantes que hayan cursado los seis semestres del plan de estudios.

Es así como, desde este momento, el CONALEP dejó de ser una institución orientada únicamente al desarrollo de competencias para el trabajo, por lo que ya no se consideraba un "bachillerato terminal". Este era un aspecto central en su fundación, puesto que con ella se esperaba aminorar la demanda de ingreso al nivel superior para evitar que siguieran egresando licenciados e ingenieros por considerarse excesivo (Bernal, 2020; Weiss y Bernal, 2013), Aunque ello, como era de esperarse, no fue bien recibido por los jóvenes y sus familias, pues truncaba sus aspiraciones por continuar sus estudios, lo que impidió que fuera ampliamente solicitado.

Por lo tanto, a pesar de la construcción e incremento de escuelas técnicas como CONALEP, a partir de 1990 como parte de las recomendaciones de organismos internacionales, los estudiantes seguían valorando escuelas cuya formación era propedéutica, tal como la UNAM, IPN e inclusive el Colegio de Bachilleres. Dos de estas instituciones de difícil acceso mientras que este último no tan demandado por considerarse escuelas de segunda o bajo prestigio académico (Aboites, 2021). Esta valoración se hace, principalmente, a partir de la formación y las oportunidades que ofrecen estas instituciones para el ingreso a la educación superior. Especialmente la UNAM que ofrece la opción de pase automático, por lo que para algunos jóvenes es preferible volver a presentar el examen e intentar ingresar a ellos.

Cabe señalar que desde que se incorporó la opción de contar con el certificado de bachillerato, a quienes así lo deseaban, en 1997, se vio un cambio importante en la demanda de estudiantes en los planteles de CONALEP de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, ya que se incrementó en 24.3% el porcentaje de aspirantes que colocaban a la institución como primera opción (Argüelles, 2010).

Bajo este modelo los estudiantes que por alguna razón interrumpían sus estudios podían obtener una acreditación de los niveles cursados hasta el momento de su salida, ya que había tres tipos de egresados (CONALEP, 2003; CONALEP y SEP, 2008):

- Técnico Auxiliar: aquellos estudiantes que completaban los primeros dos semestres. Para el caso de los estudiantes de enfermería, esta posibilidad solo era otorgada al concluir el cuarto semestre.
- Técnico básico: quienes completaban los cuatro primeros semestres.
- Profesional técnico-bachiller: aquellos que completan los seis semestres.

Así mismo, se daba la oportunidad de certificar las competencias laborales que poseían los estudiantes mediante evaluaciones. Con estas opciones se ayudaba a los jóvenes a obtener su primer empleo.

Posteriormente, en 2007 se implementó el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad (MACC) con la finalidad de seguir manteniendo la actualización de sus planes y programas de estudio, con énfasis en la formación integral y basada en el enfoque constructivista. Otros puntos fueron incrementar la cobertura y elevar la equidad y calidad del servicio educativo, que coadyuven a la empleabilidad de sus egresados o para el ingreso a los estudios superiores (CONALEP y SEP, 2008; CONALEP, 2017).

Y finalmente, en el año 2009 se firma el Acuerdo de Cooperación entre el CONALEP y el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional de la República Federal de Alemania, con el que se comienza a dar paso a la formación dual, puesto que, a partir del acuerdo, algunos jóvenes de distintos planteles tuvieron la posibilidad de vincularse a una empresa (CONALEP, 2017).

1.6.1. CONALEP en la actualidad

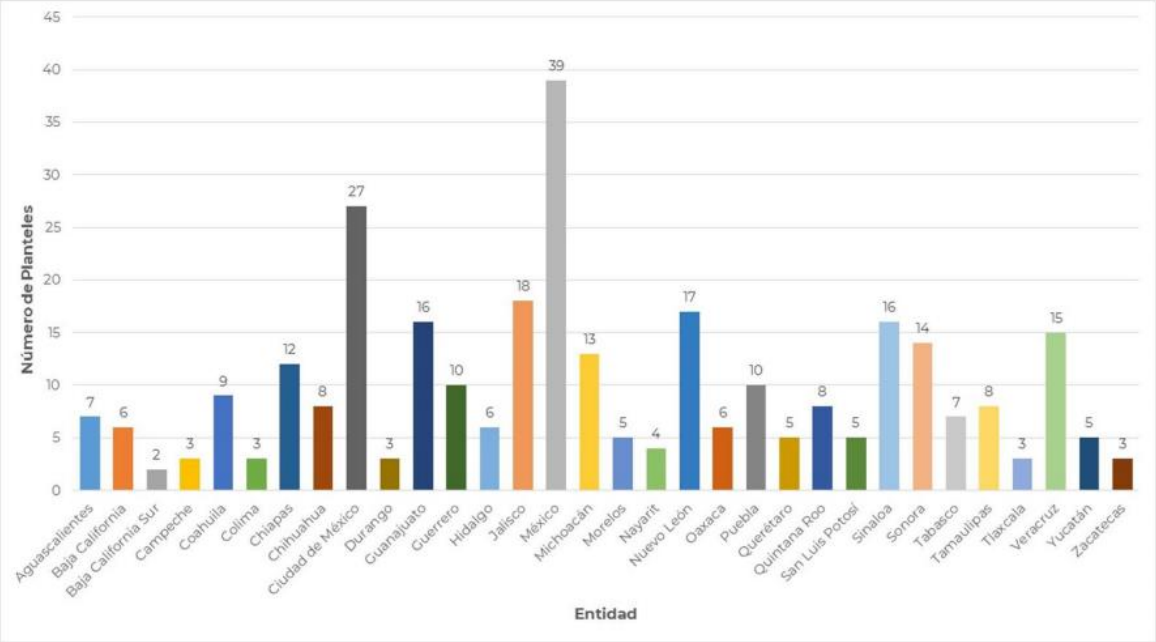
A la fecha, el CONALEP se ha mantenido como una institución líder en la formación técnica- bachiller, cuyo objetivo ha tenido importantes modificaciones, pero sigue manteniendo el compromiso de formar técnicos calificados, al desarrollar en los estudiantes competencias en alguna de las distintas carreras ofrecidas, orientadas a satisfacer las necesidades del sistema productivo y a contribuir al desarrollo económico y social del país. Su misión y visión se condensan en el interés de preparar para la vida y construir alianzas con los sectores productivos que les permita estar permanentemente innovándose (CONALEP, 2024).

El desarrollo de conocimientos y habilidades prácticas permite a sus egresados incorporarse satisfactoriamente en el mercado laboral o bien, continuar con sus estudios superiores, ya que también reciben la formación de bachillerato general. De tal manera que, actualmente, los egresados reciben un título como técnicos profesionales en la carrera que hayan cursado, así como una cédula profesional y un certificado que avala los estudios de bachillerato.

A nivel nacional cuenta con 313 planteles en operación, distribuidos y situados estratégicamente entre las 32 entidades federativas, siendo el Estado de México y la Ciudad de México los estados con más planteles. Solo los planteles de la Ciudad de México y el Estado de Oaxaca son de sostenimiento federal y con control administrativo descentralizado, mientras que el resto de los planteles son de sostenimiento estatal y, del mismo modo, son descentralizados. En la Figura 2, se presenta una gráfica elaborada por el CONALEP donde muestran la distribución de planteles por entidad federativa.

Figura 2

Planteles CONALEP en las entidades del país 2021



Nota. En la gráfica se muestra la cantidad de planteles de CONALEP que hay en cada una de las entidades del país. Adaptado de *Oferta educativa nacional. Ciclo escolar 2021-2022* (p. 8), por CONALEP, 2021.

Las carreras ofrecidas en los distintos planteles están divididas en dos categorías: industrial y de servicios. La primera comprende aquellas dedicadas a la "operación, instalación y mantenimiento de equipo y sistemas de diversa índole, para mejorar los procesos de producción de bienes" (CONALEP, 2021), mientras que la segunda encierra las carreras orientadas a la atención al cliente e "implican la gestión y control de los recursos humanos, financieros y materiales, así como la gestión de los servicios administrativos, de salud y turísticos" (CONALEP, 2021). Ambas categorías, al mismo tiempo se dividen en distintas áreas de formación ocupacional (cuatro y tres respectivamente) que contienen distintas carreras, las cuales se muestran en la Tabla 5:

Tabla 5

Oferta educativa del CONALEP a nivel nacional 2024

Carreras industriales				Carreras de servicios		
Producción y transformación	Mantenimiento e instalación	Tecnología y transporte	Electricidad y electrónica	Contaduría y administración	Salud	Turismo
• Agrotecnología • Artes Gráficas • Conservación del Medio Ambiente • Construcción • Control de Calidad • Curtiduría • Escenotecnia • Exploración y Producción Petrolera • Industria Automotriz • Industria del Vestido •Máquinas Herramienta • Metalmecánica • Metalurgia • Minero Metalurgista • Plásticos • Procesamiento Industrial de Alimentos • Producción de Calzado • Producción y Transformación de Productos Acuícolas • Productividad Industrial • Química Industrial • Seguridad e Higiene y Protección Civil • Soldaduras Industriales • Textil	• Autotrónica • Electromecánica Industrial • Fuentes Alternas de Energía • Laministería y Recubrimiento de las Aeronaves • Mantenimiento Automotriz • Mantenimiento de Motores y Planeadores • Mantenimiento de Sistemas Automáticos • Motores a Diésel • Refrigeración y Climatización	• Autotransporte • Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial • Expresión Gráfica Digital • Informática • Pilotaje de Drones • Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo • Telecomunicaciones • Transporte Ferroviario	• Electricidad Industrial • Mantenimiento de Sistemas Electrónicos • Mecatrónica • Sistemas Electrónicos de Aviación	• Administración • Asistente Directivo • Contabilidad	• Asistente y Protesista Dental • Enfermería Comunitaria • Enfermería General •Optometría • Salud Comunitaria • Terapia Respiratoria • Laboratorio Clínico •Radiología e Imagen • Terapia Física • Terapia Ocupacional • Radioterapia •Fonoaudiología • Nutrición y Dietética	• Alimentos y Bebidas • Hospitalidad Turística

Nota. El cuadro muestra las distintas carreras que son ofrecidas en el CONALEP, organizadas de acuerdo con el área de formación ocupacional y las categorías a las que pertenecen. Cabe señalar que las carreras del área de la salud están divididas en dos, esto es porque las que están en la parte inferior son carreras que se imparten solo en el plantel con convenio con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Información recuperada de CONALEP, 2021.

De tal manera que a lo largo del país se ofrecen 63 carreras, de las cuales 44 pertenecen a las carreras industriales y 19 de servicios. El enfoque de estas carreras se orienta a los principios del Capital Humano, con el que se desarrollan los talentos y habilidades de las personas para ponerlos al servicio de las empresas.

Bajo el interés por mantener una estrecha vinculación con el trabajo, el CONALEP ha buscado seguir innovándose en el área curricular para mantener la coordinación con las empresas y formar jóvenes competentes para emplearse en ellas.

Actualmente, la formación que reciben los estudiantes se lleva a cabo bajo el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) (que está en vías de establecerse como un sistema) el cual se basa en el Sistema Dual Alemán, que combina la formación teórica en el aula y la práctica, misma que se lleva a cabo directamente en empresas con las que se tiene convenio. Estas empresas se encargan de capacitar y evaluar a los estudiantes, a través de un instructor certificado en la carrera técnica profesional que se está estudiando, durante un mínimo de dos años. Con este tipo de formación se tienden puentes entre la escuela y el sector productivo, dotando al estudiante de experiencias, lo cual consolida su formación y permite el logro del perfil de egreso de los estudiantes (CONALEP, 2017).

Entre las cualidades de este modelo, se encuentran que la formación recibida, tanto teórica como práctica, se adapta a las necesidades del sistema económico actual, manteniéndose a la vanguardia con planes y programas de estudio actualizados, además de que se fortalece su formación al ejercer lo aprendido en la escuela dentro de contextos reales; permite captar el interés de los jóvenes porque les da la oportunidad de emplearse en una empresa de prestigio una vez que egresen (ya que el CONALEP cuenta con bolsa de trabajo para sus egresados) o bien les da herramientas para realizar la búsqueda de su primer empleo, situación que incrementa la

permanencia escolar; y promueve valores que son indispensables dentro del empleo formal (CONALEP, 2017).

Sin embargo, el goce de estos beneficios también depende enormemente de las autoridades encargadas de realizar la vinculación de los planteles con las empresas, puesto que, si esto no se gestiona correctamente, difícilmente se lograrán convenios que posibiliten que los estudiantes ingresen a las empresas para formarse. De tal manera que, aunque este modelo lleve operando desde el 2013, su implementación no ha sido de forma extendida, comenzó en algunos planteles como prueba piloto y poco a poco se ha ido implementando en los distintos planteles del país dependiendo de las vinculaciones efectuadas por los respectivos departamentos de vinculación que existen en cada plantel y de los requerimientos empresariales de la zona.

Para este trabajo, importa destacar que el departamento de vinculación también es el encargado de dar seguimiento a los estudiantes para que realicen sus prácticas profesionales (cuya duración es de 380 horas) y su servicio social (de una duración de 480 horas) los cuales desafortunadamente no siempre se llevan a cabo adecuadamente, puesto que, como señala Bernal (2020), no se da un correcto seguimiento y las actividades realizadas para ambos requisitos no se vinculan con la carrera técnica estudiada, además de que no se desempeñan en espacios externos al plantel.

No obstante, también sigue vigente el MACC, que está constituido por seis semestres cada uno integrado por 18 semanas de 3 horas cada una. La formación que en ella se ofrece está constituida por los siguientes núcleos de formación: Básica y Profesional y Propedéutica y Postécnica (CONALEP y SEP, 2008). Durante el primer semestre de su formación se desarrolla en los estudiantes competencias básicas indispensables, mientras que a partir del segundo semestre comienza la formación profesional a la par de la formación básica, y a partir del cuarto

semestre se da inicio con los trayectos de formación técnica y propedéutica (CONALEP y SEP, 2008).

1.6.2. Distribución y oferta educativa del CONALEP en la Ciudad de México

La Ciudad de México es la segunda entidad con más planteles de CONALEP en el país, con un total de 27 escuelas ubicadas y distribuidas en 13 de las 16 alcaldías que la conforman. Las tres alcaldías que no cuentan con planteles son Benito Juárez, Cuauhtémoc y Miguel Hidalgo, las cuales se caracterizan por contar con bajos índices de pobreza y con un alto porcentaje de personas con estudios superiores y con más años de escolaridad (EVALÚA, 2022; Secretaría de Desarrollo Económico [SEDECO], 2020; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

En el caso de Benito Juárez la oferta educativa pública es muy reducida, solo cuenta con un plantel de Colegio de Bachilleres y un DGETI, mientras que en Cuauhtémoc cuentan con cuatro planteles del DGETI y tres CECyT del IPN, contrario a Miguel Hidalgo que cuenta con siete planteles, de los cuales tres son CECyT del IPN y una preparatoria de la UNAM.

Por su parte, Iztapalapa es la alcaldía con el mayor número de planteles de CONALEP. Esta es la tercera alcaldía con un alto porcentaje de población en situación de pobreza extrema por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (EVALÚA, 2022), además de ocupar el primer lugar de incidencia delictiva en homicidio doloso, robo de vehículo y narcomenudeo (Infobae, 2023).

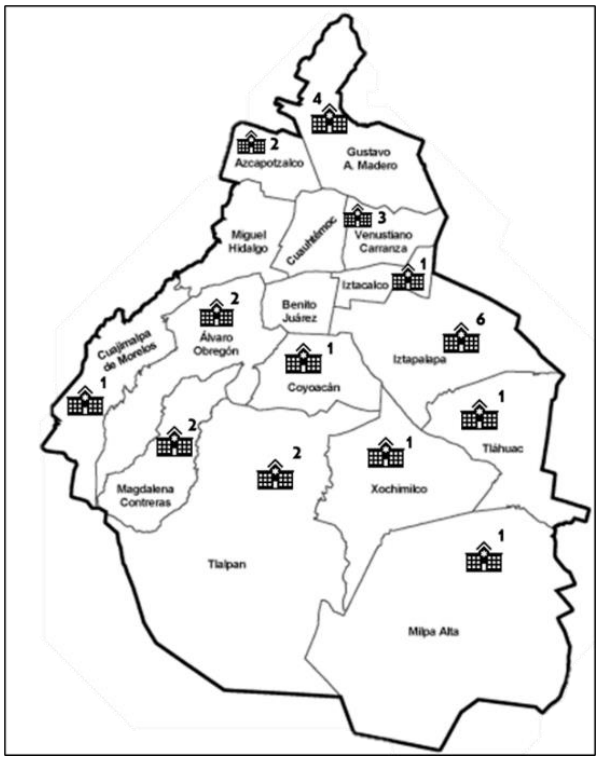
Esto cobra sentido con uno de los objetivos iniciales del CONALEP, mismo que es ubicar planteles en zonas que requieran brindar una educación a la población en situación de vulnerabilidad social para que se incorporen a las actividades productivas del país y mejoren su condición de vida.

Sin embargo, esta distribución de los planteles genera una desigual demanda del servicio, ya que en la Ciudad de México y el Área Metropolitana es menor la cantidad de estudiantes que solicitan en primera opción la institución, mientras que en otros estados es mucho mayor, inclusive algunos planteles se ven obligados a rechazar estudiantes porque el cupo disponible es rápidamente cubierto (Bernal, 2020).

Esto por supuesto, genera una segmentación en la oferta educativa al ofrecer oportunidades educativas diferenciadas a quienes viven en zonas marginadas y en mejores condiciones, privilegiando, principalmente a estos últimos. En la Figura 3, se muestra la cantidad de planteles ubicados en cada alcaldía de la Ciudad de México.

Figura 3

Número de planteles por alcaldía 2024



Nota. La figura muestra la cantidad de planteles que se ubican en cada una de las alcaldías de la Ciudad de México hasta el año 2024.

Cada uno de los planteles ofrecen distintas carreras que responden a las características y necesidades del sector productivo del contexto donde se ubican, por lo que la oferta educativa no es la misma que se ofrece en otros estados. En el CONALEP Ciudad de México se ofertan 29 carreras técnicas pertenecientes a las siete áreas de formación ocupacional, siendo las de la salud las más solicitadas por los estudiantes.

Esto se percibe así debido a que el CONALEP Coyoacán, que cuenta con las carreras de enfermería general, optometría y terapia respiratoria, es uno de los pocos planteles de CONALEP que no aceptan a estudiantes con CDO, además de que para ingresar a él requieren de un mínimo de 76 aciertos para la carrera de enfermería, y 62 y 59 aciertos para las otras dos carreras, esto con base en el concurso de la COMIPEMS 2023 (COMIPEMS, 2024). Asimismo, es el plantel con mayor matrícula de estudiantes (2, 356) y el segundo CONALEP del país con los menores índices de abandono escolar (5.6%), mismo que se ubica por debajo del promedio nacional (16.3%) (Verdugo, 2019).

El CONALEP Milpa Alta también ofrece la carrera técnica de enfermería general y, del mismo modo que la anterior, no acepta estudiantes con CDO, aunque los aciertos mínimos para ingresar a ella son menores, ya en el último año requirieron de al menos 54 aciertos. Además de que es, después del CONALEP Coyoacán, el plantel con más matrícula de estudiantes (1 923). Llama la atención que la alcaldía en la que se ubica este plantel se caracteriza por ser el primer lugar en pobreza extrema (EVALÚA, 2022).

Esta comparación entre planteles de CONALEP es posible observarse en la Tabla 6, en la cual se muestran los planteles que tienen mayor demanda de estudiantes a partir de que no cuentan con lugares disponibles para quienes obtienen CDO, ya que incluso entre planteles del mismo subsistema CONALEP existen diferencias en la demanda. Sin embargo, frente a otras instituciones, la demanda de CONALEP es baja.

Tabla 6

Planteles de CONALEP en la Ciudad de México, 2023

	Plantel de CONALEP	Carreras	Dirección	Alcaldía	Demanda entre planteles	Matrícula 2023	Número de aciertos mínimos			Acepta CDO
							2021	2022	2023	
1	Aeropuerto	Laministería y Recubrimiento de las Aeronaves	Av. Acolhuacan s/n esq. Aztecas; Col. Arenal 3a Sección; Venustiano Carranza; Cd. de México; C.P.15600	Venustiano Carranza	Baja	1 324	26	26	29	Sí
		Mantenimiento de Motores y Planeadores					46	22	25	
		Sistemas Electrónicos de Aviación					53	46	41	
		Telecomunicaciones					22	29	24	
2	Álvaro Obregón I	Electromecánica Industrial	Prolongación Av. 5 de Mayo No 615; Col. Lomas de Tarango; Álvaro Obregón; Cd. de México C.P. 01620	Álvaro Obregón	Baja	1 116	51	47	48	Sí
		Escenotecnia					37	11	38	
		Refrigeración y Climatización					25	23	26	
		Turismo					42	33	38	
3	Álvaro Obregón II	Asistente Directivo	Av. Rómulo O´Farril esq. Calzada de Las águilas s/n; Álvaro Obregón; Cd. de México; C.P. 01710	Álvaro Obregón	Baja	1 494	35	21	23	Sí
		Contabilidad					34	22	24	
		Informática					41	34	38	
4	Aragón	Electricidad Industrial	Av. 599 esq. 604 U. Habit. San Juan de Aragón 3a Sección; Gustavo A. Madero; Cd. de México; C.P.07920	Gustavo A. Madero	Baja	1 481	35	24	23	Sí
		Expresión Gráfica Digital					39	24	23	
		Informática					25	26	20	
		Mantenimiento de Sistemas Electrónicos					23	22	8	

5	Azcapotzalco	Administración	Cerrada CECATI No 13; Col. Santa Catarina; Azcapotzalco; Cd. de México C.P. 09570	Azcapotzalco	Baja	1 113	22	24	21	Sí
		Mantenimiento Automotriz					22	19	18	
		Seguridad e Higiene y Protección Civil					31	21	22	
6	Aztahuacán	Contabilidad	Av. Plan de Ayala No 395; Col. Ejidos de Sta. María Aztahuacán; Iztapalapa; Cd. de México C.P.09500	Iztapalapa	Baja	1 533	30	25	21	Sí
		Industria del Vestido					18	21	25	
		Mantenimiento de Sistemas Electrónicos					28	13	25	
		Optometría					18	20	25	
7	Centro México-Canadá del CONALEP	Contabilidad	Macario Gaxiola s/n; Col. San Pedro Xalpa; Azcapotzalco; Cd. de México C.P.02719	Azcapotzalco	Baja	1 241	26	26	20	Sí
		Informática					26	27	25	
		Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo					15	26	27	
8	Comercio y Fomento Industrial (SECOFI)	Administración	Av. Ojo de Agua s/n esq. Oyamel Col. Huayatla; Magdalena Contreras; Cd. de México C.P. 10350	Magdalena Contreras	Baja	1 233	33	19	20	Sí
		Asistente Directivo					19	26	24	
9	Coyoacán	Enfermería General	Canal Nacional con Catalina Buendía y Mariquita Sánchez s/n; Col. San Francisco Culhuacán; Coyoacán; Cd. de México	Coyoacán	Alta	2 356	81	76	78	No
		Optometría					64	58	59	
		Terapia Respiratoria					62	56	58	
10	Gustavo A. Madero I	Contabilidad	Unidad Infonavit El Arbolillo II; Carretera a Tenayuca; Col. Cuautepec Barrio Bajo; Gustavo A. Madero; Cd. de México; C.P. 074	Gustavo A. Madero	Baja	1 191	40	20	36	Sí
		Informática					23	25	22	
		Optometría					43	38	41	

11	Gustavo A. Madero II	Asistente directivo	Av. Eduardo Molina y Rio de los Remedios s/n; Col. Juan González Romero; Gustavo A. Madero; Cd. de México; C.P. 07420	Gustavo A. Madero	Baja	------	32	22	25	Sí
		Electrónica Industrial					22	29	25	
		Informática					31	24	25	
		Mantenimiento Automotriz					40	26	23	
12	Ing. José Antonio Padilla Segura III	Asistente Directivo	La Borrasca y Av. Acueducto de Guadalupe; Col. Acueducto de Guadalupe; Gustavo A. Madero; Cd. de México C.P. 07270	Gustavo A. Madero	Baja	1 116	20	8	26	Sí
		Electricidad Industrial					27	26	28	
		Mecatrónica					25	25	24	
		Química Industrial					25	25	25	
13	Iztacalco I	Asistente Directivo	Calzada Ignacio Zaragoza No 1060; Col. Agrícola Pantitlán; Iztacalco; Cd. de México; C.P. 08100	Iztacalco	Baja	1 330	21	23	23	Sí
		Electromecánica Industrial					19	21	26	
		Industria del Vestido					19	20	23	
14	Iztapalapa I	Asistente Directivo	Av. Yucatán No 25; Col. San Sebastián Tecoloxtitla; Iztapalapa; Cd. de México C.P. 09520	Iztapalapa	Baja	975	19	25	23	Sí
		Control de Calidad					22	25	27	
		Electricidad Industrial					24	26	25	
		Máquinas Herramienta					25	30	24	
15	Iztapalapa II	Autotrónica	Av. Antonio León Loyola No 147; Col. Tepalcates; Iztapalapa; Cd. de México; C.P. 09210	Iztapalapa	Baja	1 175	17	25	22	Sí
		Construcción					23	22	19	
		Contabilidad					27	27	26	
16	Iztapalapa III	Asistente Directivo	Calle Nautla esq. Ciruelos s/n; Col. San Juan Xalpa; Iztapalapa; Cd. de México; C.P. 09850	Iztapalapa	Baja	1 271	27	27	19	Sí
		Informática					17	20	25	
		Refrigeración y Climatización					20	28	25	

17	Iztapalapa IV	Contabilidad	Damiana esquina Finisachi s/n; Unidad Cananea; Col. El Molino; Iztapalapa; Cd. de México; C.P. 09960	Iztapalapa	Baja	1 161	21	29	27	Sí
		Mantenimiento Automotriz					43	21	39	
		Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo					21	29	27	
18	Iztapalapa V	Contabilidad	Ahuehuetes s/n entre Encinos y Pirules; Col. Santa Martha Acatitla; Iztapalapa; Cd. de México; C.P. 09530	Iztapalapa	Baja	995	24	26	28	Sí
		Informática					22	26	21	
		Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo					22	25	22	
19	Magdalena Contreras	Alimentos y Bebidas	Durango No 17; Col. San Francisco; Magdalena Contreras; Cd. de México; C.P. 10820	Magdalena Contreras	Media	1 687	56	49	49	No
		Contabilidad					42	34	38	
		Informática					51	47	48	
20	Milpa Alta	Asistente Directivo	Prolongación Zaragoza s/n Barrio San Juan; Col. San Pablo; Oztotepec; Milpa Alta; Cd. de México; C.P. 12400	Milpa Alta	Alta	1 923	41	34	39	No
		Contabilidad					45	42	40	
		Enfermería General					56	50	54	
21	Santa Fe	Asistente Directivo	Av. Prolongación 16 de Septiembre No 6 esq. Av. Juárez; Col. Las Tinajas; Cuajimalpa; Cd. de México; C.P. 05370	Cuajimalpa de Morelos	Baja	1 619	28	22	21	Sí
		Expresión Gráfica Digital					53	51	54	
		Informática					40	39	42	
		Optometría					34	21	35	

22	Tláhuac	Contabilidad	Mar de los Vapores s/n manzana 181 lote 4; Col. Ampliación Selene; Tláhuac; Cd. de México; C.P. 13430	Tláhuac	Baja	1 531	40	22	21	Sí
		Mantenimiento Automotriz					43	33	34	
		Mantenimiento de Sistemas Electrónicos					28	19	21	
23	Tlalpan I	Alimentos y Bebidas	Calle del Río No 1; Col. Toriello Guerra; Tlalpan; Cd. de México C.P. 14050	Tlalpan	Alta	1 811	62	56	58	No
		Informática					60	56	56	
24	Tlalpan II	Administración	Jesús Lecuona No 98; Col. Ampliación Miguel Hidalgo; Tlalpan; Cd. de México; C.P. 14250	Tlalpan	Media	1 491	52	46	46	No
		Electromecánica Industrial					49	41	43	
		Química Industrial					46	37	39	
25	Venustiano Carranza I	Asistente Directivo	Prolongación Yunque No 33; Col. Artes Gráficas; Venustiano Carranza; Cd. de México C.P.15830	Venustiano Carranza	Baja	1 205	19	17	29	Sí
		Contabilidad					26	24	23	
		Mantenimiento de Sistemas Electrónicos					25	29	26	
		Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo					23	23	26	
26	Venustiano Carranza II	Alimentos y Bebidas	Tenochtitlán s/n esq. Circunvalación; Col. Arenal 3a Sección; Venustiano Carranza; Cd. de México; C.P. 15600	Venustiano Carranza	Baja	1 018	41	22	23	Sí
		Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo					24	29	30	
		Turismo					22	26	29	
27	Xochimilco	Asistente Directivo	Calzada México-Xochimilco No 5722; Col. Tepepan La Noria; Xochimilco; Cd. de México C.P. 16020	Xochimilco	Media	1 776	45	39	40	No
		Construcción					44	36	38	
		Mantenimiento de Sistemas Electrónicos					47	43	42	
		Química Industrial					43	36	38	

	IMSS	Asistente Bibliotecario	Avenida Instituto Politécnico Nacional 5421 Del. Gustavo A. Madero, Col. Magdalena de las Salinas, C.P. 07760	Gustavo A. Madero	–	–	–	–	–	–
		Fonoaudiología								
		Laboratorio Clínico								
		Nutrición y Dietética								
		Radiología e Imagen								
		Radioterpia								
		Terapia Física								
		Terapia Ocupacional								

Nota. La tabla muestra todos los planteles de CONALEP ubicados en la Ciudad de México, el lugar donde se encuentra, el nivel de demanda, la matrícula de estudiantes durante el ciclo escolar 2022-2023, el número de aciertos mínimos requeridos para ingresar por carrera y si aceptan aspirantes con CDO. Los recuadros que contienen guiones se deben a que no se cuenta con información sobre ellos, mientras que en el caso del plantel IMSS, se coloca en amarillo porque no es un plantel al que pueden acceder los jóvenes. Datos obtenidos de COMIPEMS (2024) y proporcionados por el jefe de Promoción y Vinculación.

Resulta importante mencionar que el área ocupacional de la salud es la que registra la mayor eficiencia terminal, ya que de cada diez estudiantes inscritos durante la generación 2015-2018, seis egresaron en tiempo y forma (Verdugo, 2019). Sin embargo, a pesar de ser las carreras con los mejores resultados y las más solicitadas por los estudiantes, es contabilidad, asistente directivo e informática[15], las que son impartidas en un mayor número de planteles. En estas carreras el número de aciertos mínimos requeridos para ingresar durante el concurso 2022 rondó entre los 19 y 40 aciertos.

Cabe resaltar que en la página oficial del CONALEP Ciudad de México, dentro de la oferta educativa se encuentra el plantel IMSS, mismo que surge luego del Convenio General de Colaboración Académica, Científica y Cultural firmado con el IMSS en 2017, con el que se incorporaron 8 carreras que buscan formar profesionales técnicos del área de la salud, estas son**:** Laboratorio Clínico, Radiología e Imagen, Terapia Física, Terapia Ocupacional, Radioterapia, Asistente Bibliotecario, Fonoaudiología y Nutrición Dietética, todas con una duración de tres años, las cuales se imparten en este plantel ubicado en la Ciudad de México con el objetivo de auxiliar en distintos diagnósticos, tratamientos y procedimientos médicos. Para este CONALEP, no hay instalaciones exclusivas para la formación de los estudiantes, ya que la sede está ubicada dentro de la Unidad de Medicina Física y Rehabilitación Región Norte.

El ingreso a alguna de estas carreras del área de la salud no está mediado por el concurso COMIPEMS, debido a que la oferta educativa está destinada a los trabajadores del IMSS, los

[15] En el caso de la carrera de contabilidad y asistente directivo son 11 los planteles que cuentan con ella, mientras que informática se imparte en 10 planteles del CONALEP. Véase Anexo 1. Carreras industriales impartidas en los planteles del CONALEP Ciudad de México (Primera parte), Anexo 2. Carreras industriales impartidas en los planteles del CONALEP Ciudad de México (Segunda parte) y Anexo 3. Carreras de la categoría de servicios impartidos en el CONALEP Ciudad de México.

cuales deben cumplir con los siguientes requisitos, con base en el portal del Gobierno de México (2023):

1. Ser titular de una plaza de base del IMSS.
2. Percibir un salario inferior al puesto que aspira.
3. Tener una edad máxima de 45 años.
4. Contar con los estudios de bachillerato completos.
5. Los aspirantes con una carrera profesional técnico bachiller en Enfermería General, requieren tener experiencia mínima de dos años como auxiliares de enfermería, así como contar con una antigüedad laboral máxima de 20 años.
6. El resto de los aspirantes deberán contar con mínimo un año de antigüedad laboral y un máxima de 20 años.

Los aspirantes que cubran estos requisitos deben realizar su registro, inscripción y presentar un examen de selección. De tal manera que esta opción está dirigida únicamente a los trabajadores del IMSS que deseen ampliar sus conocimientos para aspirar a un puesto distinto dentro de la misma institución.

Por su parte, otros de los planteles de CONALEP que no aceptan a estudiantes con CDO son Tlalpan I, Tlalpan II y Xochimilco, cuyas carreras pertenecen a las seis áreas ocupacionales restantes. Para acceder a las carreras que se ofrecen en estos planteles los aciertos mínimos solicitados están por debajo de la mitad de los reactivos con los que cuenta el examen.

En los planteles Aragón e Ing. José Antonio Padilla Segura III, en los últimos dos concursos hubo aspirantes admitidos con solo ocho aciertos de los 120 con los que cuenta el examen. Lo que deja ver que el ingreso a alguna escuela de CONALEP no es tan complejo. Además de que una vez que concluye la primera etapa de distribución de estudiantes, aún existen

espacios para los aspirantes con CDO, y en el caso del plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III, también existe cupo suficiente para admitir a jóvenes que no participaron en el concurso pero que desean ingresar al plantel.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para el destacado filósofo y sociólogo francés Edgar Morin “Una teoría no es conocimiento, pero permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es la solución, es la posibilidad de tratar un problema” (Morin, Roger y Domingo, 2002, p. 20). Por lo tanto, la teoría no es la realidad en sí misma, es una aproximación hacia la interpretación y explicación de la realidad, y es el punto de partida para comenzar la intervención y dar lugar a la búsqueda de conocimiento con un método fundamentado en esa teoría.

De tal manera que el marco teórico constituye la recuperación de elementos teórico-conceptuales para dar fundamento al problema de investigación, ya que la incorporación de postulados teóricos permite definir el método a partir del cual se podrá estudiar una problemática, para posteriormente interpretar y consolidar los argumentos derivados de los hallazgos.

A lo largo de este capítulo, se profundizará en el estructuralismo y la agencia social como dos postulados que permiten comprender la relación entre los estudiantes con las instituciones con las que interaccionan durante el acceso y continuidad en los estudios de nivel medio. Además de ubicar el papel del Estado, el gobierno y la política educativa en el proceso de garantizar el derecho a la educación.

2.1. Teoría de la estructuración de Giddens

La base teórica desde la que se parte en esta investigación se fundamenta en la teoría de la estructuración y el agenciamiento social que plantea Anthony Giddens (2015), quien pretende superar un dualismo teórico conceptual entre estructura y agencia social. En este apartado me abocaré en identificar las características que subyacen a la teoría de la estructuración.

Esto para ubicar la relación entre las estructuras institucionales con las que se vinculan los estudiantes que pasaron por un proceso institucionalizado de ingreso, en su paso de la secundaria

a media superior, que derivó en su posterior ingreso a la institución educativa en la que se encuentran estudiando.

2.1.1. Estructura y estructuración

Antes de pasar con la descripción y recuperación de los planteamientos y principales conceptos de la teoría de la estructuración de Antony Giddens (2015), me parece importante ubicar de manera teórica los planteamientos que la anteceden y que fueron base para el desarrollo de esta teoría.

Es así que comenzaré hablando del estructuralismo, un enfoque teórico que señala que las sociedades funcionan a partir de sistemas normativos y leyes generales, que vuelven a la realidad social como una estructura objetiva y claramente sistematizada. Sin embargo, "el término estructura social no tiene nada que ver con la realidad empírica, sino con los modelos que se construyen a partir de ella" (Lévi-Strauss, 1967, como se citó en Ritzier, 1997, p. 415). Por lo que no es que en los hechos las cosas estén expresamente definidas, sino que se trata de representaciones que permiten teorizar sobre cómo se estructura y ordena esa realidad empírica.

Esta teoría está muy ligada al funcionalismo, otra teoría macro que trata de explicar cómo cada objeto u elemento que conforma un sistema cumple una función específica, porque entre todos constituyen un organismo integrado por órganos que en conjunto conforman un modelo organicista de la sociedad (Cadenas, 2016). Entre algunos de los elementos constitutivos existe una dependencia funcional que propicia o dificulta el correcto funcionamiento de todo el sistema. De tal manera que cualquier modificación en algunos de los elementos del sistema contribuye a producir cambios generales en la estructura (Rodríguez, 2018).

Trasladando esto a la manera de organización de la sociedad y particularmente de las instituciones educativas, es posible distinguir que mientras se provea de los recursos, materiales y en general se satisfagan las necesidades de los miembros que conforman el sistema, este

contribuirá a que cada uno logre "desempeñar una función específica dentro del orden social, tal y como éste está estructurado" (Álvarez y Varela, 2009, p. 56), por lo que se tendrá un correcto funcionamiento de las cosas evitando desestabilidad y conflicto derivado del mal desempeño de las funciones (Álvarez y Varela, 2009; Cadenas, 2016).

Como señala Giddens (2015), en ambas teorías se privilegia "el todo social"[16], se encuentra por encima del individuo como un actor, minimizando la capacidad cognitiva, el carácter reflexivo, y el papel activo de los sujetos.

Dentro del estructuralismo las acciones del sujeto están constreñidas por las condiciones organizacionales del sistema o estructura en el que operan (Ritzer, 1997). Por lo tanto, el estructuralismo considera que las elecciones y las acciones individuales están influenciadas, condicionadas y, hasta cierto punto, determinadas por las estructuras subyacentes.

El estructuralismo, es una teoría que, al igual que otras, no es del todo aceptada por las limitantes con las que cuenta. La más relevante, a mi parecer es la negación por mostrar interés por las cuestiones microsociológicas, dado que se enfoca en el nivel macro y meso, lo cual deja de lado al sujeto individual y las interacciones que este tiene con otros sujetos. Es así, que mucho menos se interesa por la subjetividad del actor humano, es decir, su pensamiento, valores, sentimientos y acciones (Ritzer, 1997).

Giddens (2015) se opone a estos planteamientos centrados en indicar que las acciones del sujeto/agente, son inherentes a las condiciones estructurales, y que niegan o ven limitada, la agencia o la capacidad de los sujetos para actuar y tomar decisiones.

[16] Bajo el entendido de que el "todo social" refiere a la estructura conformada por todo el sistema social desde su complejidad y con todos sus ámbitos, todos ellos vinculados e interdependientes unos con otros.

Un planteamiento distinto a este es el hermenéutico, enmarcado dentro de la sociología de la comprensión, un paradigma que se centra en la subjetividad como medio principal para comprender la realidad, contrario al estructuralismo el cual "intentó mostrarse con cierta potencia para ser ideológicamente neutro considerando que no analizaba la subjetividad sino la estructura" (Tello y Mainardes, 2012).

Para Giddens (2015), de la hermenéutica se recuperan algunos aspectos que constituyen puntos de partida para la formulación de la teoría de la estructuración, puesto que señala que "se acepta un punto de vista hermenéutico en tanto se reconoce que para describir actividades humanas hace falta estar familiarizados con las formas de vida que en esas actividades se expresan" (Giddens, 2015, p.40). Los planteamientos producidos, concretamente, por el funcionalismo, son los principales pensamientos a superar con su desarrollo teórico, aunque la postura que asume es mucho más neutra.

No obstante, Giddens (2015) se desvincula de aquellos planteamientos que consideran que las acciones de los sujetos se realizan completamente desde su racionalidad y decisión propia, y que dejan de lado que existen condiciones que van a repercutir en su posterior actuar.

Debido a lo anterior, resulta necesario definir estructura, puesto que es una categoría de suma relevancia en este contexto. Al respecto Giddens (2015) señala que por lo regular se piensa a la estructura como el "esqueleto o morfología de un organismo o el armazón de un edificio" (p. 53), ya que no existe desarrollo teórico por parte de otras corrientes de pensamiento. Siguiendo esta analogía se pensaría a la estructura como el eje primordial del funcionamiento de la sociedad, aunque tiene una significación más compleja.

Su planteamiento se orienta a entenderlo como una "intersección de presencia", en cuanto a que se relaciona lo externo de carácter social con la acción humana. Se refiere también al sistema de leyes y normas en los que se enmarca la acción humana, con la posible transformación

consecuente del análisis social (Giddens, 2015). En palabras de Giddens (2015), la estructura son las "Reglas y recursos que recursivamente intervienen en la reproducción de sistemas sociales. Una estructura existe sólo como huellas mnémicas, la base orgánica de un entendimiento humano, y actualizada en una acción" (p. 396).

Como menciona Giddens (2015), la "estructura" es un concepto presente en los escritos funcionalistas y estructuralistas, aunque señala que estas quedan con vacíos para la teoría social. Al respecto indica que entre estructura y sistema existe una clara diferencia. En cuanto a la estructura, menciona que esta se constituye a través de las reglas y recursos que permiten el orden social, dando lugar a procesos de interacción estables y organizados.

> Estructura denota entonces, en análisis social, las propiedades articuladoras que consisten la <<ligazón>> de un espacio-tiempo en sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existen a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presenten a estos en forma <<sistémica>>. (Giddens, 2015, pp. 53-54)

En cambio, los sistemas son modos o formas de organización de las relaciones sociales, definidas de tal manera que permitan la reproducción de las prácticas sociales.

La conceptualización que se hace de las reglas es en cuanto a la definición de normatividades, que implica las sanciones, que guían la conducta y las acciones de los sujetos dentro de la sociedad.

Herbert Spencer (1873, como se citó en Lutz, 2010) hace hincapié en que las leyes, es decir, las normas o reglamentaciones decretadas por una autoridad, no son capaces de ejercer influencia en el actuar de los sujetos pese a que estas traen consigo sanciones o recompensas que supondrían cierto nivel de determinismo en la conducta del sujeto individual y colectivo: "Creer

en la eficacia de la legislación, es creer que la perspectiva de ciertos castigos o de ciertos premios actuará para desviar o para determinar (…) que modificará la conducta de los individuos y por ende la acción social" (Spencer, 1873, como se citó en Lutz, 2010, pp. 202-203).

La perspectiva de Giddens permite analizar cómo se conducen los sujetos frente a las normas establecidas por las instituciones reguladoras. Para este autor las normas se construyen en interacción entre sujetos y estructura, en tanto que son producidas por los sujetos como también son modeladoras del sujeto.

> La racionalización de una acción, habida cuenta de la diversidad de circunstancias de interacción, es la base principal sobre la cual otros evalúan la <<competencia>> generalizada de unos actores. Pero sin duda está claro que se debe rechazar la inclinación de ciertos filósofos a asimilar razones a <<compromisos normativos>>: esos compromisos abarcan sólo un sector de la racionalización de la acción. Si no entendemos esto, desconoceremos que las normas constituyan limites <<fácticos>> de la vida social, y que en vista de ellos es posible una diversidad de actitudes manipuladoras. (Giddens, 2015, pp. 41-42)

La acción del sujeto está sometida a procesos de racionalización que involucra valorar las circunstancias en función de sus preferencias, intereses y conocimientos, para así tomar decisiones y dar lugar a la acción (Jiménez, 2019). Sin embargo, las acciones no son producto únicamente del raciocinio de los sujetos, responde a las circunstancias estructurales que le rodean y se ve inmerso, lo cual conduce a actuar de determinada manera, adaptándose a ellas y limitando sus oportunidades de elegir con base en sus intereses.

Los compromisos normativos son un elemento que conforma a la estructura, estos vendrían siendo los acuerdos que asumen los sujetos por el hecho de vivir en sociedad. No obstante, pese a que las normatividades institucionales son en cierto modo punitivas, estas no son

coercitivas, puesto que los estatutos no se imponen en contra de la voluntad de los sujetos, aunque si limitan o regulan la conducta y, por tanto, el actuar de los sujetos.

> Una de las tesis principales de la teoría de la estructuración es que las reglas y los recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistémica (la dualidad de estructura). (Giddens, 2015, p. 55)

La estructuración propuesta de Giddens (2015) indica que existe una dualidad (sujeto/objeto), contrario al dualismo que había prevalecido, es decir que coexisten en una misma dos cosas distintas, tanto la capacidad del sujeto para conducirse de acuerdo con intereses propios pero que interactúa y limita su actuar a partir de las disposiciones de la estructura, por lo que ni es determinista ni subjetivo en su totalidad. De esta manera, las acciones de los sujetos no están dadas a partir de fuerzas en las que no hay forma de intervenir

2.1.2. Agencia social

La acción y la agencia social son conceptos de gran relevancia en esta investigación, puesto que dan cuenta de lo que está detrás de ellas, permitiendo trasladar su definición a otros espacios y contextos, como es el escolar.

La acción del sujeto comenzó a ser de interés por su influencia para el cambio social entendiendo que estas son determinantes en la evolución de las sociedades. Algunas de las primeras definiciones sobre el termino son las de Marx y Engels (como se citó en Lutz, 2010), quienes conciben la acción como medio para la emancipación social, enfatizando en que la lucha colectiva se convierte en una fuerza social imponente que permite la liberación de los sujetos oprimidos (Lutz, 2010). En cambio, Augusto Comte (como se citó en Lutz, 2010) consideraba a la acción social como una influencia sin vaguedad sobre otros individuos dispuestos a contribuir en el orden social (Lutz, 2010).

En ambos casos, la acción social vendría siendo un cumulo de acciones colectivas orientadas a generar cambios conjuntos sobre y en favor de la transformación de la sociedad en general. La acción social convoca e involucra a diversos agentes individuales que llevan a cabo acciones desde su condición de sujetos individuales.

Por su parte, el planteamiento que hace Giddens (2015) reconoce que los sujetos, como agentes, cuentan con una capacidad reflexiva no únicamente de "auto-conciencia", de pensar en su actuar sino de identificar las intenciones, razones y motivos que orientan sus acciones. Aunque señala la importancia de no reducirlo a un "voluntarismo hermenéutico" en los que el predominio de la acción estaría situado en la voluntad, el deseo y la intuición por encima del razonamiento. Por lo que son actos influenciados por la razón y el pensamiento, y no por las emociones del momento, las que conducen al actuar posterior.

La reflexividad sobre los actos es una actividad que implica dar a conocer el porqué de las acciones, siendo conscientes de ellas o proporcionando los motivos que dieron lugar a actuar de determinada manera. No solo refiere a un acto de voluntad intencionada, obedece a razones que vuelven una intención en una acción, situadas en la contextualidad de un espacio y tiempo específico. Pero no solo se trata de realizar un listado de razones, sino contar con un registro reflexivo que supone un proceso de racionalización interno, es decir, una motivación intrínseca proveniente del interior del pensamiento y motivados por un interés propio.

Giddens (2015) señala que "por racionalización de la acción entiendo que los actores - también por rutina y casi siempre sin esfuerzo - tienen una <<comprensión teórica>> continua sobre los fundamentos de su actividad" (p. 43). Pero a pesar de indicar que los actores cuentan con una "comprensión teórica" en el sentido de dar fundamentos que expliquen el porqué de su actuar, si estas les son solicitadas, reconoce que no siempre los sujetos tienen presente las razones o argumentos para ofrecer un discurso que especifique y justifique su conducta. Esto debido a

que no por ser actores cuentan con las competencias para hacerlo, sobre todo si se trata de sucesos involuntarios ocasionados por torpezas o equivocaciones, aunque se espera que lo hagan. Sin embargo, estas razones si están presentes o mayormente definidas cuando se trata de situaciones poco habituales.

En este sentido, Amartya Sen (2000) manifiesta que la agencia está vinculada con la capacidad, una facultad inherente de las personas de ejercer su libertad para elegir y tomar decisiones en función de una valoración que efectúan a partir de reconocer sus propias potencialidades de competencia, con la finalidad de buscar su bienestar personal (Sen, 2000; Reyes, 2008). Aunque estas elecciones no se realizan solo por funciones sentimentalistas, sino por el compromiso derivado de realizar acciones consideradas válidas. Esta capacidad de la que habla Sen (2000), supone al mismo tiempo, un potencial para lograr las metas fijadas por uno mismo, pese a que las condiciones en las que se ejerza esa libertad sea limitativa.

Los elementos constitutivos de la acción son la reflexión, racionalización y motivación; los dos primeros refieren a la capacidad de tener conciencia sobre las razones que dan lugar a la acción, mientras que la motivación alude a los deseos e intereses.

> Distingo el registro reflexivo y la racionalización de la acción, de su motivación. Si razones denotan los fundamentos de la acción, motivos denotan los deseos que la mueven. Pero una motivación no se une tan directamente a la continuidad de una acción como registro reflexivo o su racionalización. Motivación denota más un potencial de acción que el modo en que el agente lleva adelante una acción inveteradamente. Motivos alcanzan dominio directo sobre la acción sólo en circunstancias relativamente inusuales, en situaciones que de algún modo quiebran la rutina. (Giddens, 2015, pp. 43-44)

Sin embargo, a pesar de que la motivación no es la principal vía para la acción, si da lugar a ella, porque ofrece ánimos para afianzar los fundamentos que permitan contar con una

conciencia discursiva y llevar a cabo acciones que posibiliten salir de la rutina, aunque no se cuente con un informe discursivo sobre los motivos. De tal forma que la conciencia discursiva refiere a la capacidad de los sujetos para elaborar discursos sobre sus acciones, porque existe un proceso de racionalización detrás, al ser capaces de saber por qué hacemos o no algo, lo cual le da sentido a la acción.

Además de la conciencia discursiva, Giddens (2015) menciona la conciencia práctica, una categoría fundamental dentro de la teoría de la estructuración, que fue omitida por el estructuralismo. Con la conciencia discursiva se hace referencia a lo que se dice, mientras que la práctica con lo que se hace. Su planteamiento intenta hacer frente al Freudiano remplazando la triada del yo, super yo y ello (Giddens, 2015). Aunque señala que el preconsciente guarda relación con la conciencia práctica.

Como menciona Ribeiro (1986), la conciencia práctica tiene un grado de conciencia menor al estar influenciadas por la rutinización de las acciones presentes en la cotidianidad, dejando de lado el cuestionamiento por considerarlos parte de lo ya establecido.

> La noción de conciencia práctica implica que los agentes sociales, en su contexto cotidiano, dejan de monitorear activamente distintas fuentes de información. Estas entran en el desarrollo de las acciones de los actores como supuestos, como "lo dado". Esta fijación, de los elementos constitutivos de los contextos significantes para las interacciones, está dada por la rutinización de los encuentros sociales en el cotidiano de los agentes sociales. (Ribeiro, 1986, p. 66)

La rutinización se entiende como las acciones que los agentes, a medida que lo hacen, al paso del tiempo producen y reproducen sus prácticas, cada una realizada con base en su capacidad de aprendizaje reflexivo. Existe una reciprocidad en las prácticas que realizan los actores en condiciones simultáneas que dan lugar a instituciones que conforman la estructura.

Por su parte, racionalizar consiste en la capacidad de los sujetos de elegir conscientemente en función de una evaluación cuidadosa, lógica y reflexiva sobre las opciones disponibles que se tienen para posteriormente tomar decisiones y ejercer acciones. Esto significa que los sujetos no solo siguen ciegamente las normas que les son impuestas, sino que también las cuestionan y aceptan solo aquellas que les son más convenientes.

A partir de lo anterior me permito identificar que la reflexión se situaría en tres temporalidades distintas: lo que se hizo (pasado), lo que hace (presente) y lo que se va a hacer (futuro), aunque también la ubico en tres momentos: antes, durante y después de la acción. En el antes se sitúa la intención, es decir, las razones que motivaron el actuar. Durante la acción, serían aquellas modificaciones razonadas, situadas en el momento de estar ejerciendo la acción. Y después de la acción, que involucra un proceso reflexivo de lo realizado previamente, lo que podría contribuir en el proceder posterior.

Se refiere también a lo generado en antes de la acción, es decir, en la intencionalidad que antecede al actuar: “Un ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones (lo que incluye mentir acerca de ellas)” (Giddens, 2015, p. 41).

Un sujeto no actúa por impulsividad propia, su actuar es consciente y pensado, por lo que hay un planteamiento discursivo que permite comprender el actuar de los sujetos. Esta capacidad reflexiva y pensante, le da la oportunidad al sujeto de ejercer acciones decisivas. Adicional a lo anterior, es importante mencionar que estas acciones no son producto único de la reflexión personal del sujeto, sino que están influenciadas por el entorno social, la estructura y el sistema de reglas en las que se ve inmerso el sujeto.

De esta manera, los sujetos tienen la capacidad de reflexionar y pensar en relación con aquello que les parezca conveniente con respecto a las normas y reglas que tienen lugar en la

estructura. Giddens (2015) destaca que los individuos son agentes que toman decisiones fundamentadas con la capacidad de pensar y actuar de manera distinta.

José María Gómez (2001) menciona que para ahondar en la acción social dos elementos metodológicos imprescindibles son la comprensión y la explicación, lo cual permite entender el sentido que confieren los actores a sus comportamientos en tanto protagonistas del mundo social.

Por lo tanto, la acción y la agencia son entendidas como la capacidad de hacer, no solo de tener la intención, definiendo este último como "lo propio de un acto del que su autor sabe, o cree, que tendrá una particularidad cualidad y resultado, y en el que ese saber es utilizado por el autor del acto para alcanzar esa cualidad o ese resultado" (Giddens, 2015, p. 47). Aunque es indispensable contar con las dos capacidades: intención y acción, porque de no disponer de la intención solo sería una respuesta reactiva.

En la acción se involucra mente y cuerpo, pensar y actuar, y de poseer las competencias y la capacidad de generar cambios en la realidad a través de sus acciones, dando paso a la transformación (Giddens, 2015; Schuster, 1993). Es así que entre ejercer una acción y tener poder existe una clara relación, puesto que el poder es la capacidad de "obrar de otro modo" a partir de intervenir e incidir en el curso de los acontecimientos (Giddens, 2015). Es, además, una aptitud del agente para producir cambios, lo cual lo vuelve una característica central en la vida social.

Es mediante esta capacidad que el sujeto se convierte en un agente, porque su acción e intervención modifica, en mayor o menor medida, el estado preexistente de los hechos de los que forma parte, y que de otro modo no hubiesen sucedido si ese sujeto no hubiera intervenido (Schuster, 1993). Por lo tanto, si este sujeto no tuviera el poder de generar cambios que propicien diferencias en el curso de los acontecimientos, estos no serían agentes.

2.1.3. Interacción entre agencia y estructura

Para conocer, comprender y analizar las implicaciones de incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de asignación a la EMS en la Ciudad de México, se retomaron dos dimensiones de análisis, por un lado, la forma de operatividad del CONALEP, es decir la racionalidad técnica administrativa que impone normatividades, actividades y responsabilidades específicas de acuerdo con el cargo o función administrativa que desempeñe cada uno de los responsables de área. Y, por otro lado, se propone dar cuenta de la acción social de los sujetos (estudiantes, docentes y administrativos) para comprender la razón implícita de su actuar, en un espacio y tiempo determinado, al considerar la acción del sujeto, como medio transformación.

El haber abordado los conceptos de estructura y agencia, da elementos para comprender la teoría de la estructuración de Giddens y, de esta forma, entender cómo se conduce el sujeto/estudiante frente a las normas institucionales en las que se ve envuelto. Es así como la categoría agencia social, es adecuada para ubicar la capacidad para tomar decisiones y entender cómo las acciones de los sujetos tienen un potencial transformativo. En este sentido, las acciones no se consideran determinadas por las estructuras sociales, aunque si las restringen.

Considerar la acción social como punto de partida en lo analítico y empírico, tal como lo propone Giddens (2015), obliga a asumir sus planteamientos subsidiarios, tales como el que indica que el dominio de la actividad humana es limitado, puesto que la acción se realiza en contextos que los sujetos se vieron obligados a ubicarse, por lo que no necesariamente eligen de acuerdo con intereses propios. Además, el hecho de que las estructuras no imponen coerciones o determinan, posibilitan la propia actividad, de ahí que la estructuración implica un proceso de interrelación de normas, significados y poder (Giddens, 1987, citado por Von Sprencher, 2005).

Otro concepto que es necesario tener presente es el de la conciencia práctica sobre la conciencia discursiva, que implica otorgar al orden práctico de la actividad social un discurso

estructurado de razones, mediante el razonamiento estructurado de fundamentos que de ser requeridos no tendrían problema de explicar.

2.2. Estado, gobierno y política educativa

El Estado, el gobierno y la política educativa guardan una estrecha relación en la creación y concreción de acciones orientadas a garantizar el derecho de las y los jóvenes a acceder y permanecer hasta concluir su formación obligatoria. Sin embargo, no siempre queda clara la definición, función y diferencias existentes entre cada uno de estos elementos.

Es por ello que dentro de este apartado se busca definir e identificar la función de estos tres elementos fundamentales en la garantía del derecho a la educación. Asimismo, se señalan las implicaciones que generó, para el Estado, el que la EMS se haya incorporado a la educación obligatoria en 2012. Además, se ubican algunas de las más recientes políticas educativas encaminadas a contribuir al ejercicio del derecho a la educación de las y los jóvenes que cursan la EMS en México.

2.2.1. Origen y definición de Estado

El Estado es ese ente abstracto que se ha ido consolidando a lo largo de la historia. Su origen va de la mano con el proceso evolutivo de la humanidad y las civilizaciones. El primer parteaguas a su consolidación se ubica concretamente, en el periodo de los homos sapiens, quienes comenzaron a realizar importantes avances en relación con la ganadería, la agricultura y el desarrollo de herramientas de piedra sofisticadas, dando paso al aceleramiento de la evolución humana. Con estos avances como antecedentes, los homos sapiens dejaron de ser nómadas para convertirse en una especie sedentaria, y con ello comenzaron los primeros asentamientos humanos. De esta manera, durante el neolítico (último periodo de la edad de piedra) se fueron conformando grupos humanos pequeños que después fueron comunidades con la capacidad de

satisfacer sus necesidades de alimentación sin requerir estar en constante cambio de lugar, para posteriormente dar origen a las sociedades agrícolas, como primeras formas de organización social.

Durante la edad de bronce y la edad de hierro los modos de organización evolucionaron a la par con el crecimiento de las comunidades. Dentro de esta etapa los grupos sociales eran más numerosos y se comenzó con la división del trabajo a partir de la especialización de cada uno de los miembros de la sociedad.

Con estas primitivas estructuras de integración humana, se dio pie a desarrollar las primeras formas de distribución de las actividades para satisfacer la demanda interna, y a medida que crecían las comunidades y se complejizaban las relaciones entre sus miembros, generando conflicto entre ellos, se establecieron normas de convivencia.

Con esto comienza a surgir un protoestado encargado de organizar a las comunidades, a través de líderes encomendados con la responsabilidad de representar y proteger a la comunidad y a los bienes (alimentos y territorio) de otras comunidades, además de distribuir los excedentes generados dentro del grupo.

Al respecto Guerrero y Vacaro (2000) identifican dos teorías desde las cuales explican la conformación de las organizaciones sociales, las cuales son la teoría de la armonía social que señala que las sociedades se originaron a partir del interés colectivo porque hubiese un esquema de colaboración definido y, en segundo lugar, la teoría del conflicto quien estipula que las sociedades requirieron de una forma de organización para solucionar los conflictos. A partir de estas teorías y desde su punto de vista, indican que

> (…) el origen del Estado radica en el intento de solución de conflictos sociales, fundamentalmente de carácter interno. Dicho de otra manera: el origen del Estado está, para nosotros, en el surgimiento de un excedente de producción del que se apropian grupos sociales que crean, en

> torno a ellos, una estructura que les permite el mantenimiento de esta situación de claras diferencias dentro de una misma sociedad. (Guerrero y Vacaro, 2000, p. 4)

Resalto que ambos autores asumen una complementariedad entre ambas teorías, indicando que el Estado surge a partir de la necesidad de solucionar los conflictos sociales a fin de organizar y distribuir los bienes para que haya equilibrio social.

Por lo tanto, el Estado surge a partir de las mismas demandas sociales, y se identifica como una organización desprendida de la sociedad y colocada a la cabeza, es decir que se ubica por encima de los demás integrantes de la sociedad. El Estado está representado por un grupo selecto de individuos que por sus características (experiencia, sabiduría, capacidad de dirección, estrategia, liderazgo, etc.) son los encargados de dirigir y organizar a la sociedad restante.

Para la edad media, las sociedades tenían una forma de organización económica y social distinta. Este periodo se caracteriza por dar lugar a importantes avances tecnológicos que dieron las pautas a la transición a la modernidad. Durante este periodo, ya se tenían formas de gobierno (monarquías) con un tipo de Estado más claramente definido, basado en el feudalismo, cuya organización social se basa en el poder concedido al rey y el sometimiento de la sociedad bajo la idea del derecho divino, y atribuido y ejercido por el clero, que es la representación de Dios en la tierra, lo cual legitima este orden político.

A partir de una serie de cambios e importantes avances, transformaciones y acontecimientos históricos, comenzó la modernidad, un periodo histórico acompañado del surgimiento de la ilustración, un movimiento cultural que tuvo lugar en Francia, que defiende la racionalidad, es decir, la razón y la lógica, como fuente del conocimiento. Este periodo histórico está caracterizado por un profundo cambio en la percepción del mundo, el cual pasó de ver a Dios

como centro del universo (Teocentrismo) a ser el hombre el centro y creador de esta cosmovisión (Androcentrismo), por lo que deja de estar subordinado a la divinidad.

Este proyecto de la modernidad esta fundado en el pensamiento liberal, que estipula que el hombre es libre e igual ante la ley, y con el uso de la razón es capaz de emanciparse. Es así como en este periodo surge el primer documento que plasma los derechos del hombre y del ciudadano y se plantea la división de poderes para evitar la concentración del poder en un solo grupo.

Con estos cambios y derivado de la caída de la monarquía, surge el Estado Moderno, similar a como lo conocemos ahora[17], mismo que es liberal y con un modo de producción capitalista dominante, que impone su racionalidad a otras formas productivas y sociales de carácter tradicional. Sobre este, existen distintas definiciones a partir de la perspectiva teórica de la que se analiza. Para Engels (como se citó en Córdova, 1986), "el Estado es el poder nacido de la sociedad, pero que se opone a ella y se divorcia de ella más y más" (p. 21), es decir que a pesar de que surge de la sociedad y para la sociedad, el Estado está conformado por un grupo de élite que concentra el poder, poniendo su interés propio por encima de la sociedad: "el Estado según Engels, no es más que un instrumento de dominación de clase, que obedece a los intereses de la clase dominante y que se coloca por encima de la sociedad adsorbiéndola y administrándola" (Córdova, 1986, p. 444). En este sentido, la línea divisoria entre la sociedad y el Estado se va haciendo cada vez más ancha.

[17] Aunque, es preciso señalar que, en México no existe un capitalismo puro, porque la formación económica de la sociedad está compuesta de diferentes formas de organización social y modos de producción, cada uno superpuesto sobre otros modos arcaicos (Sereni, 1976).

Otra de las definiciones de Estado que me parece importante, y que Córdova (1986) recupera para su análisis, es la de Antonio Gramsci, quien señala que

> El Estado se concibe, es verdad, como organismo que es propio de un grupo y que está destinado a crear las condiciones favorables para la máxima expansión de tal grupo; pero ese desarrollo y esa expansión se conciben y se presentan como la fuerza motriz de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías nacionales (como se citó en Córdova, 1986, p. 464).

En el Estado moderno, un elemento fundamental en su conformación es el contrato social, el cual "constituye un acuerdo de voluntades de todos los integrantes de una sociedad" (Córdova, 1986, p. 34), por lo tanto, se trata de un acuerdo para dar el poder a otros de decidir a nuestro nombre, mantener el orden y dirigir la sociedad siempre buscando el bienestar social.

A partir de estas definiciones y del análisis realizado por Córdova (1986) y Bobbio (1989), defino al Estado Moderno como una estructura encargada de ejercer un poder político procedente de la sociedad y legitimado a través de un contrato social, un acuerdo imaginario entre hombres libres e iguales ante la ley (sociedad y dirigentes), y además, como pueblo, fuente originaria de soberanía, con capacidad de tomar decisiones, para ceder nuestra soberanía a un grupo que tendrá el monopolio legitimo para ejercer la fuerza. Con este acuerdo se legitima que el Estado tiene la razón, la fuerza y el poder exclusivo para hacer cumplir las leyes establecidas, ejercer su autoridad sobre su territorio y población para mantener el orden y la seguridad interna y externa.

Asimismo, el Estado es el responsable de proteger y salvaguardar los derechos y libertades de cada uno de los ciudadanos, por el simple hecho de ser personas, además de promover su bienestar y proveerlos de los servicios públicos. Es así que, retomando las palabras

al inicio de este apartado, el Estado es un ente abstracto encargado de satisfacer las demandas de la sociedad.

Sin embargo, Boaventura de Sousa (2009), desde una visión crítica, menciona que el Estado no es una entidad claramente neutral, objetiva y perfecta, sino que en él se ejercen relaciones de poder, ya que se tienen intereses que están por encima de los de la sociedad. Generándose situaciones de desigualdad que afectan a diferentes grupos y sectores de la sociedad, lo que da origen a movimientos sociales que buscan transformar el Estado para que haya sociedades más justas.

2.2.2. Gobierno

Estado y gobierno guardan una estrecha relación que ha propiciado que se identifiquen como lo mismo. Sin embargo, entre ellos existe una línea que los divide. Esta línea muchas veces desdibujada y no claramente explícita permite identificar que no se trata de lo mismo. Como primer punto de análisis, el gobierno es la forma en la que se materializa el Estado y da lugar al ejercicio del poder.

Una primera aproximación a su definición, en sentido común, es la que ofrece Bobbio (1909) quien señala que gobierno hace referencia al "conjunto de personas que ejercen el poder político" (p. 710). Bajo esta definición se sigue manteniendo la idea de que el gobierno es la representación del Estado por medio de un grupo selecto de personas de la sociedad con la facultad de orientar la política.

En este respecto, resulta necesario indicar a qué hace referencia y en qué se diferencian "la política" y "lo político", ya que parecen referirse a lo mismo, pero en el fondo tienen significados distintos. En primer lugar, con base en Del Percio y Palumbo (2015), cuando se habla de "lo político" se entiende como lo concerniente a la facultad consustancial del Estado,

instituciones y personas para organizarnos y tomar decisiones. Mientras que “la política” es el espacio donde se verifica la acción de lo político y la toma de decisiones, que deriva en la creación de políticas. En otras palabras, lo político es el espacio de poder donde se toman decisiones que guiarán a la sociedad, y la política son todas aquellas acciones encaminadas a influir en la toma de decisiones y en el ejercicio del poder (Osnaya, s/f).

Volviendo al punto anterior, una definición de gobierno similar a la de Bobbio (1909) es la que ofrece Fernández (2006, como se citó en Fernández, 2015) mismo que indica que el gobierno es la ejecución de las leyes a través de un grupo gubernamental, que contempla a las instituciones y sujetos.

> En su acepción amplia, el gobierno equivale a todo el aparato gubernamental; es decir, al conjunto de órganos y organismos depositarios de las funciones del poder del Estado y a la actuación de todos ellos. Mas en sentido restringido, se habla de gobierno para aludir sólo a la ejecución de lo legislado o juzgado, o sea, a la actuación del órgano ejecutivo del aparato gubernamental conocido como Poder Ejecutivo. (p. 53)

Ambos autores (Bobbio, 1909 y Fernández, 2015) apuntan a establecer que el gobierno se desprende del Estado porque a través de él se deposita el poder para ejecutar y administrar el poder político.

Como se mencionó en el apartado anterior el Estado moderno es la forma de organización social que sigue vigente en la época actual, y al respecto Bobbio (1909) propone una definición que sigue respondiendo a esta percepción.

> Existe, por lo tanto, una segunda acepción del término gobierno que se apega más a la realidad del estado moderno, y que ya no indica solamente el conjunto de las personas que detentan el poder de gobierno, sino el conjunto de los órganos a los que institucionalmente les está confiado el ejercicio del poder. (Bobbio, 1909, p. 710)

El gobierno es un aparato y expresión del Estado, una entidad política cuya función es hacer cumplir las normas establecidas por la misma sociedad, administrar, tomar decisiones, salvaguardar la soberanía del Estado y mantener la cohesión social (Bobbio, 1909). Está constituido por un grupo de personas separadas de la sociedad civil, encargados de ejercer el poder para satisfacer las demandas y necesidades de la sociedad. Este grupo se identifica como los gobernadores, mientras que los gobernados son la sociedad civil.

A lo largo de la historia, las sociedades han dado lugar a distintas formas de gobierno, pero las tres tipologías clásicas son las de Aristóteles que plantea tres tipos de gobierno: monarquía, aristocracia y democracia; Maquiavelo que identifica solo dos: monarquía y república; y Montesquieu: monarquía, república y despotismo (Bobbio, 1989).

2.2.3. Política Educativa

Como se ha venido señalando, el Estado es un ente abstracto materializado a través del gobierno, quien asume la responsabilidad de satisfacer las demandas de la ciudadanía. En este sentido, la educación constituye un bien público al que todos los ciudadanos tienen derecho a acceder. Por lo que la función del gobierno es llevar a cabo acciones, a través de sus instituciones (en el caso concreto de la educación es mediante la SEP), que busquen el bienestar de todos los miembros de la sociedad. Es aquí donde tiene lugar la política educativa.

Martínez (2018) muestra algunas definiciones sobre política educativa que me resultan importantes para identificar la función que estas persiguen. La primera que retoma es la que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), misma que indica que la política educativa se constituye por “acciones emprendidas por el gobierno” (Viennet y Pont, 2017, citado por Martínez, 2018), aunque reconoce, como señala el autor, que estas pueden ser generadas por otros actores. También la OCDE, indica que las políticas

educativas “son programas desarrollados por la autoridad pública” (Viennet y Pont, 2017, citado por Martínez, 2018).

Desde la sociología crítica, la política educativa refiere a “un conjunto de acciones que se formulan por los grupos que integran la sociedad civil y la sociedad política, en busca de la hegemonía o del cambio social en un espacio social determinado” (Osnaya, s.f).

Por lo que la política educativa no solo constituye esta relación vertical unidireccional de arriba hacia abajo, es decir del Estado, gobierno e instituciones hacia los centros escolares, sino que también se lleva a cabo desde abajo hacia arriba.

Esto último es importante, puesto que en el caso de México se tienen diferentes formas de expresión política, lo cual resulta ser un obstáculo para que las políticas educativas logren resultados favorables, porque no responde a los distintos contextos, resultando ser irrelevante e impertinente para ciertos sectores. En cambio, si estas parten de abajo hacia arriba, se posibilita que las acciones respondan a problemáticas reales y situadas para cada contexto social, teniendo mejores resultados. De esta forma, la política educativa se constituye como un espacio de lucha de poder, entre las propuestas del Estado y las de la sociedad civil.

2.2.4. Derecho a la educación y justicia educativa

La educación es considerada un derecho humano fundamental por su carácter habilitante, puesto que su ejercicio permite el cumplimiento y goce de otros derechos primordiales. De acuerdo con Latapí (2009) la educación cumple un papel indispensable, ya que permite hacer efectivos nuestros derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales, al encargarse de potenciar el desarrollo de los individuos. Sin embargo, los beneficios de la educación no son solo personales, sino también sociales, al fomentar valores encaminados al bienestar social.

Uno de los primeros documentos en donde se establece a la educación como un derecho es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas

[ONU], 1948), en ella se indica que toda persona tiene derecho a la educación, por lo que esta deberá ser gratuita cuando menos en la instrucción elemental, que además es de carácter obligatoria. De tal manera que al establecerse a la educación como derecho humano se reconoce que esta debe ser ejercida por todas las personas por el simple hecho de existir, por lo que no debe negarse en ninguna circunstancia (Latapí, 2009). Sin embargo, este no es el único documento en donde se reconoce este derecho, pues este ha sido proclamado en diversos acuerdos, tratados y declaraciones internacionales (ONU, 1959; ONU, 1966; ONU, 1981; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1960).

En nuestro país este derecho es respaldado por la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (DOF, 2021), la cual nos dice, en su artículo tercero, que toda persona tiene derecho a gozar de la educación. Dentro del mismo se establece que el Estado se encargará de impartir y garantizar que toda la población reciba la educación obligatoria, que a partir de la reforma al artículo 3° del año 2019, esta comprende desde la educación inicial hasta la educación superior. En esta última reforma constitucional, además de incorporar a la educación inicial y superior como parte de la educación obligatoria, se adiciona un párrafo en el que señala que la educación será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, como principios filosóficos de la educación.

> Artículo 3o.- Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

> Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (DOF, 2021)

Dentro de la *Ley General de Educación* (DOF, 2019) se indica que la educación "(…) es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional" (DOF, 2019, p. 2), por lo que en ella se reafirma la importancia de la educación que imparte el Estado, como vía para el desarrollo de las potencialidades de las personas.

En todos estos acuerdos, tratados y leyes internacionales y nacionales se establece al Estado como el principal garante del derecho a la educación. Esto se debe a que es el Estado, justamente, quien tiene el monopolio de la educación por lo que es responsable de dar seguimiento, a través del gobierno, para que se haga cumplir.

Por otra parte, Louis Althusser (como se citó en Álvarez y Varela, 2009) reconoce que la escuela es un aparato ideológico del Estado, porque a través de ella se plantea el proyecto ideológico que se pretende llevar a cabo en la sociedad a la que rige. Mediante ella el Estado ejerce su poder sin recurrir al uso de la fuerza física, ya que a partir de los contenidos que se desarrollan en las escuelas se mantiene el orden social establecido (Álvarez y Varela, 2009). Sin embargo, desde la escuela también es posible formar sujetos críticos capaces de identificar estas formas de dominación y ejercicio de poder, para contrarrestarlas y no seguirlas reproduciendo (Giroux, 2013).

CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES

Este apartado muestra lo que se ha documentado acerca del proceso por el que atraviesan los estudiantes, previo a su ingreso a la EMS y sobre lo que ocurre durante su estancia en este nivel, lo cual se condensa en el tema de las trayectorias educativas. Además, se recupera cómo se han abordado algunos de los distintos temas relacionados con ¿cuáles son las implicaciones de incorporarse a una escuela no deseada derivada del concurso de ingreso a la EMS en la Ciudad de México?, así como los resultados que han obtenido los distintos investigadores que abordan el tema del acceso y permanencia en el nivel medio superior.

3.1. Estrategia para la construcción de los antecedentes / estado de la cuestión

La construcción de estos datos implicó la búsqueda, revisión y análisis, principalmente, de artículos, capítulos de libro, libros y tesis de posgrado realizadas en un periodo comprendido de 2005 a 2023. La búsqueda se realizó en bases de datos, repositorios y bibliotecas virtuales, tales como Google académico, Difusión de Alertas en la Red (Dialnet) biblioteca del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Biblioteca Digital UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc), la Scientific Electronic Library Online (SciELO) y el Repositorio Institucional Xplora.

Las categorías empleadas para realizar la búsqueda fueron: procesos de admisión, transiciones educativas, acceso a la educación media superior, permanencia escolar, políticas de acceso escolar, políticas para la permanencia escolar, deserción escolar, deserción escolar en CONALEP, abandono escolar en CONALEP, abandono escolar en educación media superior y trayectorias educativas. Por su parte, la selección de los documentos se dio a partir de los siguientes criterios:

1) Ser trabajos desarrollados en el nivel medio superior
2) Abordar la transición de la secundaria al nivel medio superior
3) Ser investigaciones realizadas, principalmente, en México

Derivado de la búsqueda se identificaron distintos trabajos relacionados al acceso y la permanencia escolar en la EMS. Sin embargo, no todos ellos se incluyeron en el análisis, puesto que no cumplían con los criterios antes mencionados.

3.2. Trayectorias educativas en la EMS

Las trayectorias educativas es un tema que ha ido cobrando relevancia en la investigación. Su estudio permite conocer cómo ha sido el paso de los jóvenes por el sistema educativo, sus antecedentes formativos, sus elecciones educativas, sus experiencias escolares, las desigualdades por las que atraviesan, los avances y retrocesos, las salidas y reincorporaciones a los estudios, las dificultades y desafíos enfrentados en la transición e ingreso a un nivel educativo y en el curso de su escolarización. Pero no solo eso, también permite conocer a los estudiantes que transitan por la escuela, sus características, intereses y expectativas. Por lo que a través de ellas es posible identificar las repercusiones que han tenido y que tendrán en su trayectoria educativa, diversas acciones gubernamentales.

Aunque como lo hace notar López y Rodríguez (2020), en la investigación, el tema de las trayectorias ha sido analizado como medio para el estudio de una problemática en específico, por lo que como una categoría de análisis es poco lo trabajado al respecto. Sin embargo, es de destacar que esta perspectiva ofrece múltiples oportunidades para la investigación, tanto si se utiliza para el análisis de una problemática específica como para conocer toda la trayectoria educativa de los estudiantes.

Esta temática ha sido analizada desde distintas perspectivas metodológicas, las cuales van desde el método cuantitativo, cualitativo y mixto, con distintos enfoques que hacen variadas aportaciones al estudio sobre los estudiantes. Aunque la mayor cantidad de producción de trabajos sobre trayectorias educativas se han realizado bajo la metodología cuantitativa y es aún poca la producción de trabajos con una perspectiva cualitativa (López y Rodríguez, 2020).

Desde una metodología cuantitativa el diseño metodológico de las investigaciones realizadas durante el siglo XX ha sido principalmente de tipo descriptivo, apoyada de encuestas, datos y registros institucionales, analizados mediante la estadística descriptiva. Mientras que el enfoque teórico en los que se fundamentaban estos primeros trabajos era en la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (Rodríguez y López, 2022) en los que predominó el conocimiento de las características de los estudiantes y "la discusión abonaba a la problematización sobre los procesos de masificación y democratización, así como la exclusión educativa" (Rodríguez y López, 2022). Posteriormente, la perspectiva se orientó a la recuperación de la dimensión subjetiva, dando relevancia a la agencia individual.

Rodríguez y López (2022) destacan que, en la última década, el abordaje teórico y metodológico sobre las trayectorias y transiciones educativas se ha ido transformando, de modo que ha permitido la incorporación de nuevas temáticas que abordan el ingreso a un nivel educativo, las diversas situaciones por las que atraviesan durante su formación, y sobre lo ocurrido posterior a su egreso. Sin embargo, es importante señalar que las trayectorias educativas de los estudiantes no son lineales como suelen presentarse, en cambio están constituidas a base de continuidades y rupturas.

3.2.1. Definición de trayectoria educativa

El concepto de trayectoria educativa es uno de los más importantes dentro de esta investigación, por ello es necesario tomar postura con respecto a la definición de la que se partirá en este trabajo, tomando como referente los aportes que diversos autores han realizado.

Desagregando el concepto, nos encontramos que el *Diccionario de la Lengua Española,* publicado por la Real Academia Española (RAE, 2022), ofrece tres definiciones sobre trayectoria:

> 1.Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento. 2. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución. 3. Derrota o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria. (s/p)

De forma general, estas definiciones permiten identificar que, en el lenguaje coloquial, una trayectoria es el camino trazado que recorre un objeto inestable y en movimiento para pasar de un punto a otro. Sin embargo, la segunda ofrece una definición más acercada a lo que aquí compete, ya que deja ver que la trayectoria es el camino seguido por una persona a través del tiempo, aunque, por supuesto, es imprecisa y no lineal.

Para Bourdieu (1997) la trayectoria se define como una "serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometidos a incesantes transformaciones" (p. 82), es decir, es la recopilación de todos los cambios que tienen lugar en un espacio en constante dinamismo, vivenciados por un mismo sujeto, y que se van presentando de manera secuencial. En lo educativo este espacio es la institución escolar, y los agentes son los estudiantes que van transitando por los distintos niveles educativos, los cuales van construyendo su propia trayectoria educativa. Siguiendo esta misma definición, Velázquez (2007) enfatiza en que las posiciones implican un cambio en el lugar que

tiene el estudiante durante su trayectoria escolar que puede ser de éxito o fracaso, por lo que señala que la escuela deja una huella importante en la vida de los estudiantes. Una definición ya propiamente del campo educativo, y que emplea ambas categorías es la que ofrecen López y Rodríguez (2020), quienes la definen como las distintas formas de avanzar por el sistema educativo.

Por su parte Cedallin (2018), a partir de los aportes de otros autores, marca una distinción entre trayectorias educativas, académicas y escolares. En el primer caso, refiere que esta es "la secuencia de estudios tanto formales como informales que desarrollan los individuos y que influyen en el progreso profesional" (p. 4), por lo que, según indica, la trayectoria se construye desde el ingreso al sistema educativo e implica la recuperación de toda la formación profesional de los individuos, lo que incluye cursos, talleres y de más actividades, que contribuyen en su formación. En cambio, la trayectoria académica es más concreta, pues solo refiere a la "historia de profesionales y/o académicos" (p. 4). Y finalmente, la trayectoria escolar la define como el estudio del comportamiento de los estudiantes durante su estancia en la escuela. Otra definición identificada en la literatura es la de Mendoza (2017) quien señala que:

> Para algunos autores, la trayectoria escolar se reduce al camino que un estudiante recorre desde que inicia su educación hasta que ocurre su salida, ya sea por motivos de término de los estudios superiores, o bien, hasta el momento en que ocurra alguna desafiliación del sistema educativo. (p. 60)

Esta autora cambia el concepto de trayectoria educativa a trayectoria escolar, aunque concretamente lo emplea como sinónimos. La misma autora menciona que este concepto se asemeja al de vector, ya que, así como una flecha, la trayectoria tiene un punto de partida que comienza con la inscripción al sistema educativo, sigue una dirección, tiene un sentido y una magnitud.

Todos estos autores coinciden en que las trayectorias educativas refieren a la historia previa al momento en que se sitúan los estudiantes, con respecto a la trayectoria ideal. Sin embargo, aquí se asume, además de lo anterior, con una visión proyectiva que involucra perfilar los cambios que ésta tendrá, a partir del análisis del momento actual en el que se ubican los estudiantes. Para ambos momentos, es decir el previo y el que está después del momento en el que se encuentran, tienen como punto de referencia la trayectoria ideal.

3.2.2. Definición de transiciones educativas

Hablar de una transición, en términos generales, podría entenderse como un momento de cambio. Al respecto, Muñiz (1997) menciona que el término transiciones refiere a "posiciones y roles de los individuos en cierto momento del tiempo, y de los cambios a lo largo de su vida" (p. 9). Desde esta perspectiva, una transición es un cambio, como el de ser estudiante y pasar a ser trabajador o ser madre o padre de familia, debido a que comprende modificaciones en la propia construcción de su identidad, y en los roles que desempeñará el sujeto.

La revisión teórica de Azorín (2019) expone que las transiciones no son solo cambios en momentos específicos o etapas de la trayectoria educativa, sino que es un proceso permanente, que no solo involucra al estudiante, sino también a los centros escolares y sus familias. Así como también recupera que en cada una de estas transiciones influyen factores internos, referidos al estudiante y el entorno en el que se desarrolla, y factores externos, que toman en cuenta las características de la escuela. Otro aspecto importante es que dentro de cada proceso de transición existen tres etapas importantes:

> (…) tres grandes momentos del proceso de transición: 1) antes, referido al sujeto y su contexto de procedencia, etapa inmediatamente anterior al cambio; 2) durante, en relación con la transición y acomodación a la nueva situación, y 3) después, cuando se logra la estabilización en el nuevo estadio. (Azorín, 2019, pp. 224-225)

Las trayectorias educativas se van construyendo a partir del avance entre grados y niveles educativos, lo que implica un proceso de transición entre ellos. De este modo las transiciones educativas son un momento de la trayectoria educativa de los estudiantes que implica el paso de un grado o nivel educativo a otro, este momento constituye una serie de cambios no solo dados a partir de pertenecer a un contexto escolar distinto, sino también a la forma en la que el sujeto se va construyendo.

3.3. Políticas y procesos de admisión a la EMS

La evaluación como una política nacional en educación se instauró e institucionalizó en México con la creación del CENEVAL en 1994 (Aboites, 2021), durante el gobierno del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), bajo "una perspectiva estadounidense de la evaluación que concibe que la educación es patrimonio sobre todo de los mejores" (Aboites, 2021, p. 329).

El origen de la institución se deriva del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), firmado en 1992, y de haberse visto la necesidad de que hubiese criterios de admisión para los estudiantes y de que existiera una institución encargada de gestionar ese proceso. Por lo tanto, desde su surgimiento hasta la actualidad, el CENEVAL se ha encargado del "diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias; así como el análisis y la difusión de sus resultados" (CENEVAL, 2023, s/p) de exámenes para el ingreso y egreso del nivel medio superior, superior y posgrado.

Con esta acción se marca el inicio de una política de evaluación ya propiamente dirigida a regular los procesos de admisión y egreso, lo que al mismo tiempo constituye una política de acceso a la educación diseñada para segmentar y estratificar a los estudiantes que pretenden continuar sus estudios obligatorios y hacer efectivo su derecho a la educación.

El Examen Nacional de Ingreso al Bachillerato (EXANI I) fue el examen diseñado para el ingreso a la EMS, este siguió un bosquejo similar al Scholastic Aptitude Test (SAT)[18] implementado en Estados Unidos, aunque también se tomaron como referencia los exámenes que previamente implementaba la UNAM, IPN y el Colegio de Bachilleres. Este examen, según la institución, pretendía ser un diagnóstico de las condiciones de aprendizaje con las que buscan acceder los estudiantes que recién egresan de la secundaria para conocer la eficacia de éstas (Aboites, 2021).

A lo largo del país existen diferenciados procesos de admisión y asignación a la Educación Media Superior y Superior[19], para cada una de las instituciones educativas y entidades del país. En el caso de la Educación Superior el proceso es similar entre instituciones, ya que la mayoría de ellas solicitan los mismos requisitos, es decir, realizan un registro y hacen uso de exámenes para la admisión[20], aunque los aspirantes deben desplazarse a cada una de ellas para realizar ese registro (a menos que sea en línea) y para que les sean aplicadas las evaluaciones, lo cual ocurre también en la EMS. Esto se debe a que, en nuestro país no existe una regulación en los procesos de admisión que permita unificar y definir la forma en la que los estudiantes ingresarán a la EMS una vez concluida la secundaria (Hernández, 2022), de manera que los requisitos que deben cumplir los estudiantes varían dependiendo el lugar y la escuela a la que

[18] Se trata de un examen estandarizado empleado en Estados Unidos para el ingreso a la universidad.

[19] Aunque para ingresar al nivel secundaria también se utilizan algunos mecanismos para la asignación de los estudiantes, en el que se destaca el uso de exámenes. No obstante, derivado de la pandemia de Covid-19, en 2020 la SEP hizo modificaciones a este proceso, sustituyendo el examen como medio de asignación al uso del promedio general de primaria para hacer la distribución de los estudiantes.

[20] Los exámenes empleados pueden ser los elaborados por las propias instituciones educativas o utilizar el EXANI II (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior), una prueba diseñada por el CENEVAL para evaluar las habilidades y conocimientos de los aspirantes a la educación superior.

tengan pensado ingresar. Jimena Hernández (2022) en una investigación de corte documental realizada durante los ciclos escolares 2012-2013 y 2019-2020 en escuelas públicas, documenta que a lo largo del país existen cuatro procesos de admisión a la EMS a nivel estatal, clasificados de la siguiente manera:

1. **Criterios de admisión mínimos (CAM):** en las entidades con este tipo de procesos los requisitos son únicamente contar con el certificado de secundaria y, en algunos casos, presentar las boletas de calificaciones y la carta de buena conducta emitida por la secundaria de donde egresaron.
2. **Criterios de admisión mixtos (CAMIX):** en estas entidades, cada plantel elige qué criterios establecerán para su ingreso, por lo que en algunos pueden solicitarse requisitos mínimos y en otros aplicarse exámenes de selección.
3. **Examen basado en la escuela (EBE):** es parecido al anterior, pero se diferencia en que, en estas entidades, las modalidades completas son las que eligen el proceso que utilizarán para la admisión a los planteles que las conforman. Por lo que hay modalidades en las que emplean exámenes de admisión y, los restantes, criterios de admisión mínimos.
4. **Examen único de selección (EUS):** en estas entidades solo emplean un tipo de proceso, en el cual los aspirantes presentan un único examen y a partir de este son distribuidos entre los distintos planteles.

De tal manera que los requisitos solicitados a los estudiantes pueden ir de solo requerir haber concluido la educación secundaria a presentar un examen único que, en el mejor de los casos, distribuirá a todos los aspirantes entre las escuelas de acuerdo con sus resultados o, lo que es peor, los seleccionará y asignará un lugar sólo a quienes obtengan el puntaje requerido.

Como parte de sus resultados de investigación, Hernández (2022) identificó importantes variaciones en los procesos de admisión a la EMS empleados en cada uno de los estados, durante los ciclos escolares 2012-2013 y 2019-2020. Uno de ellos es que durante el ciclo escolar 2012-2013 eran siete las entidades en las que se empleaban procesos de admisión con requisitos mínimos, pero en el ciclo escolar 2019-2020 este apenas fue de uno, esto se observa en la Tabla 7[21]. Por lo que es prácticamente obsoleto el uso de requisitos mínimos para ingresar a la EMS, a pesar de que este no debería estar condicionado por algún requisito más allá del de haber concluido la secundaria y contar con la edad establecida para cursarla.

Tabla 7

Procesos de admisión en México

Tipo de proceso	*2012-2013*	*2019-2020*
Camin	Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Colima, Chiapas, Guerrero y Sinaloa (7).	Sinaloa (1).
Camix	Coahuila, Durango, Guanajuato, Hidalgo y Tamaulipas (5).	Colima, Guerrero, Coahuila, Durango, Hidalgo y Tamaulipas (6).
EBE	Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas (10).	Baja California Sur, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Zacatecas (9).
EUS	Baja California, Chihuahua, Ciudad de México, Estado de México, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (10)	Aguascalientes, Campeche, Chiapas, Guanajuato, Querétaro, Jalisco, Baja California, Chihuahua, Ciudad de México, Estado de México, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (16).

[21] Es de destacar que en Sonora, durante 2012, el proceso se realizaba en cada una de las escuelas, pero en 2019 este fue unificado, por lo que los estudiantes hasta este momento realizan un solo registro.

Nota. En la tabla se presenta la clasificación de las entidades con base en el tipo de proceso utilizado para el ingreso a la EMS, y comparativa de uso entre ciclos escolares 2012-2013 y 2019-2020. Elaboración propia con base en Hernández (2022).

Otro dato significativo de la investigación de Hernández (2022) fue que durante el ciclo escolar 2012-2013 eran solo 10 las entidades que empleaban examen único de selección, lo que representaba un 31%, pasando a tener el 50% en el ciclo escolar 2018-2019. Por lo que son cada vez más las entidades que optan por unificar los procesos de admisión y utilizar el examen único como mecanismo de ingreso. Esto en palabras de Hernández (2022) "podría mejorar el proceso de transición de los estudiantes al disminuir el número de trámites que necesitaban realizar" (p. 95), por lo que resulta positivo unificar el proceso de admisión, puesto que en el caso de las entidades donde se emplean diversos procesos, los jóvenes aspirantes deben acudir a cada uno de los planteles educativos de su interés a investigar cuál es el proceso de ingreso, las fechas y requisitos, y, posteriormente, presentarse nuevamente en los planteles elegidos a realizar el trámite correspondiente.

De tal manera que puede ser confusa la transición a la EMS, sumado con que cada registro implica un costo considerable para las familias[22], sin contar el tiempo invertido en estar trasladándose a las escuelas para obtener la información. Por otro lado, aunque identificó que los exámenes se consideran como un "mecanismo efectivo para lograr una mejor asignación de los lugares disponibles" (Hernández, 2022, p. 97) advierte que estos no promueven que los

[22] Cabe señalar que, la cuestión económica ha sido tomada en cuenta por entidades como Nuevo León, donde el gobierno ha otorgado becas con la finalidad de apoyar a los aspirantes a la EMS para que solventen los gastos de la transición, y Querétaro, en la que este aspecto fue una de las razones por las cuales se unificó el proceso (Hernández, 2022).

estudiantes de todos los estratos socioeconómicos obtengan resultados satisfactorios. En 2019, la misma autora, realizó una investigación en la que se encargó de estudiar los efectos de los procesos de admisión homogéneos (es decir, los que emplean exámenes únicos o admisión simple de forma generalizada) utilizados en la EMS en la composición socioeconómica, esto empleando una metodología cuantitativa con base en análisis descriptivo y distribucional de los datos de PISA 2012 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) (Hernández, 2020). En el estudio identificó que las características socioeconómicas de los jóvenes que ingresaron a la EMS mediante exámenes únicos pertenecen a un estrato socioeconómico medio, mientras que los que ingresan a través de la admisión simple, la composición de estudiantes es variada.

De modo que aunque la unificación de los procesos de admisión en cada estado trae consecuencias favorables, ya que aminora el número de trámites a realizar, disminuye tiempos y costos y agiliza la transición a la EMS, esto es solo un beneficio burocrático-administrativo y no una ventaja propiamente educativa, porque con ello no se da pie a que el proceso sea equitativo; lo mismo ocurre con los exámenes únicos, que solo funcionan como una herramienta para la distribución de los estudiantes en las escuelas y no con fines formativos.

En el caso del proceso de admisión que lleva a cabo la COMIPEMS, sus responsables han sido enfáticos en señalar que tanto el proceso como el examen no son selectivos, sino que es un proceso de asignación, puesto que, según sus señalamientos, no deja a ningún estudiante fuera. Sin embargo, resulta importante hacer esta distinción.

a) Proceso de asignación: cumple la función de coordinar el ingreso al colocar en una escuela a todos los aspirantes, con base en la disponibilidad de lugares y a partir de los resultados obtenidos en los mecanismos de ingreso. Por lo que básicamente desempeña la función de distribución.

b) Proceso de selección: este se centra en elegir solo a aquellos aspirantes que cumplan con ciertos requisitos. Por lo que aquí existen aceptados y rechazados.

Sin embargo, aunque señalan que el proceso de la COMIPEMS es de asignación, en su trasfondo tiene esta doble función: seleccionar y asignar, ya que primero selecciona a quienes obtuvieron los más altos puntajes y los asigna en determinadas instituciones, rechazando a los demás cuando estas logran completar su cupo disponible.

Particularmente en Oaxaca, entidad en la que el proceso de ingreso es heterogéneo, puesto que en algunos subsistemas utilizan exámenes de selección y en otras solicitan requisitos mínimos, existe un caso interesante. Se trata de un plantel en el que, dada la alta demanda estudiantil, exigen como requisitos para obtener derecho a presentar el examen de admisión, además del certificado de secundaria y la carta de buena conducta, haber obtenido un promedio mínimo de 8.0 en el nivel previo y, adicionalmente, un comprobante de domicilio para corroborar que se trata de aspirantes ubicados cerca del plantel. Esto ha propiciado que las familias recurran a prácticas corruptas (como es la búsqueda, entre familiares y amigos, de un comprobante de domicilio en la zona) a fin de que sus hijos obtengan una oportunidad para estudiar en dicho plantel, considerado de prestigio académico. De acuerdo con lo documentado por De la Cruz (2016), el nivel de demanda es tal que las familias hacen filas durante horas, a pesar de que se han construido más planteles en la zona, incluso se han reportado enfrentamientos y actos violentos entre las autoridades escolares y las familias.

Aunque el requisito de la distancia del hogar a la escuela es solo un extra exclusivo de esta escuela para evitar el alto número de aspirantes, este fue considerado en junio de 2022 por el gobierno de la Ciudad de México encabezado por Claudia Sheinbaum (2018-2023) como criterio

principal para la asignación de los lugares de bachillerato, el cual remplazaría el examen único que actualmente se emplea.

Esto parece ser una estrategia que favorece la equidad, sin embargo, deja del lado que también puede contribuir a la desigualdad, puesto que existen planteles de educación media de mayor demanda ubicados en demarcaciones en las que la población vive en relativas mejores condiciones, por lo que el vivir en esas zonas les atribuye una ventaja superior sobre quienes viven en lugares en los que las opciones educativas no cuentan con condiciones propicias para su formación.

Asimismo, las autoridades se enfrentarían a una nueva problemática, ya que una parte de las escuelas ubicadas en la Ciudad de México pertenecen a la UNAM, una institución autónoma, por lo que son ellas quienes especifican los requisitos para la admisión, de manera que ni el gobierno ni la SEP tienen la facultad para modificar los criterios que ellas establecen. El mismo Javier Olmedo Badía, ex vocero de la COMIPEMS, expresó la inviabilidad de que se emplee este requisito para la asignación de los lugares.

Sin embargo, los tipos de procesos documentados por Hernández (2022) no son los únicos, ya que en la Ciudad de México se emplea un sorteo en el que se realiza la asignación de los lugares de manera aleatoria. El proceso consiste en el registro de los aspirantes en línea, la entrega de documentación de manera presencial (certificado de secundaria o en su caso constancia de estudios que indique que se está cursando el tercer grado de secundaria) y la asignación de los lugares.

El sorteo se realiza luego de un mes, el cual es supervisado por un notario público. Con este mecanismo se busca asignar de manera equitativa los lugares, ya que no se cuenta con espacios suficientes para todos los solicitantes (González, 2021). Este proceso se realiza en dos momentos diferentes, uno previo al inicio de cada ciclo escolar y otro una vez iniciado el ciclo

escolar, esto con la finalidad de darle oportunidad a los jóvenes que no lograron obtener un lugar en las escuelas que forman parte de la COMIPEMS.

3.3.1. Mecanismos de ingreso: examen único

La alta demanda estudiantil y el limitado número de lugares en determinados planteles e instituciones educativas ha propiciado el uso de distintos mecanismos de ingreso para limitar la cantidad de estudiantes que ingresarán a ellos. Pero ¿qué se entiende por mecanismo de ingreso y mecanismo de selección? Por un lado, la RAE subraya que un mecanismo es una estructura conformada a partir de la combinación de un conjunto de elementos (RAE, 2023).

Aunque también señala que es sinónimo de proceso, dispositivo e instrumento. Desde esta perspectiva considero que un mecanismo de selección es un proceso diseñado para realizar una función concreta, la cual es elegir a los estudiantes que formarán parte de una determinada institución educativa. Este mecanismo de selección, por lo tanto, es al mismo tiempo un mecanismo de ingreso utilizado como medio para regular y organizar el proceso de admisión de los estudiantes a las instituciones educativas.

3.3.1.1. Examen único: el demonio de la selección

Bourdieu (1997) se apoyó de un experimento hecho por el físico escoses James Clerk Maxwell (con el que pretendió mostrar algunas fallas en la segunda ley de la termodinámica) para dilucidar el funcionamiento de los mecanismos de selección. Para Maxwell, existe un demonio encargado de clasificar partículas de gas a partir de su temperatura y velocidad en la que se mueven, es decir, entre frías o calientes y rápidas o lentas.

> Maxwell imagina un demonio que, entre las partículas en movimiento más o menos calientes, es decir, más o menos rápidas que pasan por delante de él, lleva a cabo una selección, mandando a las más rápidas a un recipiente, cuya temperatura se eleva, a las más lentas a otro, cuya

> temperatura baja. Actuando de este modo mantiene la diferencia, el orden que de otro modo tendería a desaparecer. (Bourdieu, 1997, p. 35)

La analogía que hace Bourdieu (1997) resulta interesante y pertinente para ejemplificar el proceso de selección de estudiantes y la manera en la que éstos son clasificados para distribuirlos entre las instituciones educativas. Con base en su explicación, los estudiantes son como partículas insertas en una caja, vigiladas por un demonio, una criatura imaginaria encargada de seleccionar a aquellas partículas o estudiantes que cumplen ciertos criterios. Por lo que el demonio serían los exámenes de admisión, que fungen como instrumentos clasificatorios, ya que para Bourdieu (1997) estos son los principales medios utilizados para realizar esta selección, mientras que en el caso de las partículas las características que deben cumplir son las que sean más rápidas y de temperatura alta, y en el caso de los estudiantes aquellos que poseen los capitales culturales que solicitan las autoridades educativas.

De acuerdo con Bourdieu (1997) los exámenes de selección son instrumentos que justifican la clasificación de los estudiantes entre aptos e inaptos para ingresar a ciertas instituciones educativas.

> Los exámenes de admisión o las oposiciones justifican de forma razonable las divisiones que no forzosamente responde a principios de racionalidad, y los títulos que sancionan su resultado presentan como garantías de competencia a técnica certificados de competencia social, muy próximos en estos títulos de nobleza. (Bourdieu, 1997, p. 36)

Los exámenes de selección se han caracterizado por ser pruebas estandarizadas a través de las cuales se miden los conocimientos que los estudiantes poseen, y a partir de los resultados que obtengan, estos serán seleccionados por las instituciones educativas para ser admitidos en sus planteles.

3.3.1.2. Mérito y capital cultural

El eje rector de los exámenes de selección es la meritocracia, concepto que surge como una crítica a los gobiernos basados únicamente en el mérito, pero que tuvo un efecto contrario, ya que su uso comenzó a extenderse hasta convertirse en una ideología que se ha introyectado fuertemente, a lo largo del tiempo, en la mente de la sociedad, lo cual tiene importantes repercusiones puesto que "afecta a nuestra percepción de los demás y de nosotros mismos" (Rujas, 2022, p. 207). De ahí que crea en los ganadores una alta percepción de valía personal y merecimiento de privilegios, prestigio o recompensas, y en los infortunados un sentimiento de inferioridad.

En este sentido, el mérito es el resultado de la suma del esfuerzo y el intelecto (Rujas, 2022; Mirador Universitario UNAM, 2023), por lo que la meritocracia parte del ideal de que la distribución de los privilegios, beneficios, bienes, entre otros, deben darse en función de los méritos que cada persona logre de manera individual. Logros que tienen que ver más con el ámbito académico, como los conocimientos, habilidades, títulos o certificaciones que se posean.

Aunque esta ideología ha trastocado todos los sectores de la sociedad (ya que se cree que muchas de las situaciones que se viven a diario son producto de la falta de esfuerzo por cada persona) es en la educación donde ha tenido una importante presencia. En este sector, la meritocracia ha regido, principalmente, el acceso y distribución de los servicios educativos, el otorgamiento de apoyos económicos y de calificaciones porque se parte de la idea de que reconociendo el trabajo, esfuerzo y talento individual se asegurará una distribución de bienes más justa y consensuada, ya que se da a cada uno lo que merece.

Sin embargo, aunque teóricamente esta es una buena forma de distribución de los estudiantes entre las escuelas, pues se recompensa a quienes se esfuerzan y trabajan por conseguir aquello que se proponen, la realidad es que no solo el mérito juega un papel importante en las

posibilidades de quedar asignados en las escuelas de mayor demanda y que requieren un mayor puntaje, puesto que el capital cultural y los bienes a los que los jóvenes estudiantes tengan acceso tomarán un papel importante[23]. Por lo que la meritocracia es un mito en una sociedad tan desigual como la nuestra, en la que el talento y el esfuerzo, y en general el mérito, no siempre es recompensado, debido a que éste no es el único factor que se toma en cuenta. Esta es una ideología que ha servido para justificar las desigualdades porque con base en ella "responsabilizan al individuo de su propio éxito o fracaso" (Rujas, 2022, p. 209).

Cabe señalar que el examen no es el único mecanismo de selección de estudiantes empleado por las instituciones educativas de México, ya que, en algunos planteles, se pueden seguir criterios distintos (de acuerdo con sus reglamentos). Sin embargo, el uso de éste se ha ido generalizando, pese a que este instrumento desempeña una función clasificatoria y desigual. Inclusive, son cada vez más los estados del país que optan por unificar los procesos de admisión y utilizar el examen único como medio para seleccionar a los aspirantes (Hernández, 2022).

En una investigación realizada por Rivera, Guerrero, Sepúlveda y De Alaizola (2006) en 2004, analizan la guía de preparación para el EXANI-I, elaborada por CENEVAL, como referente para dilucidar si el examen único es un instrumento adecuado para la selección de estudiantes. Sus resultados permiten ver que, en áreas de matemáticas y habilidades matemáticas, los reactivos están diseñados para que solo una pequeña población de aspirantes logre obtener un alto porcentaje de reactivos correctos, por lo que excluye a quienes cuentan con un estilo

[23] A partir de la implementación del examen único, hubo un incremento en los cursos ofrecidos para preparar a los jóvenes con costos diferenciados pero que, en algunos casos muy elevados, lo que propicia una mercantilización de la educación.

cognitivo distinto para la resolución de problemas, y a aquellos que requieren de mayor tiempo para analizar las preguntas y respuestas.

Aunque algunos de sus resultados son cuestionables, ya que no fundamenta con claridad algunos de sus argumentos, estos permiten identificar algunas deficiencias y negatividades de este tipo de exámenes y del tipo de reactivos que colocan.

3.4. Procesos de admisión y sus efectos en la permanencia escolar de los estudiantes

Las implicaciones que generan los procesos de admisión utilizados en México han sido poco documentadas (con base en la búsqueda realizada para la investigación). Sin embargo, hay autores que señalan que los estudiantes que no son aceptados en las opciones educativas de su preferencia pueden optar, ya sea, por no ingresar a la escuela asignada, inscribirse a un bachillerato privado, buscar lugar en alguna otra institución que cuente con lugares disponibles o, bien, ingresar a la opción asignada, aunque no se adecúe a sus necesidades e intereses, lo que puede desencadenar en abandono escolar (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013; Rivera *et al*., 2006; González, 2021; Educación Futura, 2024).

Un estudio particularmente interesante es el de Palacios (2007), quien analiza la construcción de identidad de los estudiantes asignados a una escuela no deseada, a partir de la implementación del EXANI en 1997, año en el que se crea COMIPEMS. Por lo tanto, su marco interpretativo se basó en el desarrollo conceptual de identidad.

Este trabajo realizado desde una perspectiva cualitativa con enfoque etnográfico y a partir de entrevistas a profundidad, recupera el sentido de ser estudiante del Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) ubicado en la alcaldía Gustavo A. Madero, al no tener otra alternativa para continuar estudiando.

Sus resultados muestran que la identidad que caracteriza a estos estudiantes es la de "rechazados" de las instituciones educativas de mayor demanda. Mientras que la imagen social y la percepción que los estudiantes tenían frente a los bachilleratos técnicos era negativa, pues se referían a ellos como Nopalep y Vasiquieres, dos categorías despectivas que se construyeron a partir de sus referentes sociales. Por lo que a su ingreso tienen una actitud de aceptación forzada, aunque esta se ve modificada con los cursos de inducción. Esto permite ver que la institución tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad de los estudiantes.

Así mismo, la tesis de maestría presentada por Juan García (2014), tiene como objetivo general explicar por qué a partir del ciclo escolar 1996 a 1997, periodo en que se comenzó a llevar a cabo el concurso de ingreso a la EMS organizado por la COMIPEMS, se incrementaron los índices de abandono, así como identificar las causas que dieron origen a este incremento en el abandono de la EMS.

Para lograr estos objetivos de investigación García (2014) realizó un análisis comparativo de los datos estadísticos proporcionados por la *UPEPE-SEP* (Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas-SEP), sobre deserción en la EMS a nivel nacional y en la Ciudad de México, durante los ciclos escolares 1994-1995 a 1999-2000. Se analizaron los indicadores de absorción, reprobación y cobertura que proporciona la UPEPE. Además, se realizó una entrevista a tres exintegrantes del Comité Técnico de la COMIPEMS para identificar sus perspectivas con respecto a la influencia del concurso y la deserción en la EMS. Para analizar la influencia de la Huelga de la UNAM se examinaron los indicadores de absorción y la deserción en la EMS. Y finalmente, para analizar la influencia del programa *Prepa sí* se realizó una revisión bibliográfica.

Por otra parte, el concepto central de esta investigación fue deserción, que para su definición recupera los aportes de varios autores, coincidiendo todos ellos en que deserción hace referencia al abandono prematuro de los estudios, es decir, antes de que concluyan el nivel educativo.

Los resultados de la investigación fueron analizados en categorías temáticas, la primera muestra que, a partir del análisis comparativo entre la Ciudad de México y la media nacional, con respecto a la deserción, se encontró que en efecto cuando se estableció el concurso de la COMIPEMS el índice de deserción creció, lo que contribuyó a que la Ciudad de México se ubicara en los primeros lugares en índices altos de deserción. Esto, con base en los resultados de la segunda categoría que fue la de las entrevistas a los exfuncionarios, se debió a que se integraron estudiantes de generaciones que en años anteriores no habían logrado ingresar a la EMS, y que derivado de ello enfrentaron dificultades porque ya no contaban con las habilidades necesarias para continuar con el nivel. Otras de las causas señaladas por los exfuncionarios fue la distancia en la que se encuentran los planteles y por problemas económicos. En la siguiente categoría temática sobre los indicadores escolares, se muestra que a partir de la implementación del concurso de la COMIPEMS los índices de absorción incrementaron debido a que más aspirantes se inscribieron a la EMS. Sin embargo, se incrementaron también los índices de deserción. En la siguiente categoría se indica que la Huelga de la UNAM tuvo un impacto positivo en la disminución de la deserción debido a que una gran cantidad de aspirantes fueron asignados en su primera opción de preferencia. Por último, se identificó que *El Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal (PREBU) Prepa Sí* tuvo un efecto importante en la disminución del abandono de la EMS, además que resultó ser un estímulo para que los estudiantes mejoraran sus calificaciones, puesto que el monto del apoyo se incrementaba con respecto al promedio que tenían los estudiantes.

Como conclusiones el autor nos indica que el concurso de la COMIPEMS tuvo efectos positivos, ya que derivado de su implementación se incrementó el índice de absorción de estudiantes en la EMS. Sin embargo, muestra que este también tuvo implicaciones negativas, puesto que se incrementó el índice de abandono de la EMS. Como recomendaciones para hacer frente a la problemática del abandono propone que se destinen recursos suficientes para que se incremente y se mejore la infraestructura educativa; que haya mayor compromiso de parte de los padres de familia para que apoyen a sus hijos y los motiven a seguir estudiando; que los maestros y maestras modifiquen sus prácticas educativas para que los estudiantes no abandonen sus estudios; que se implementen campañas informativas sobre educación sexual para que las y los jóvenes no tengan embarazos a temprana edad; apoyar a las jóvenes embarazadas para que no abandonen sus estudios; eliminar las cuotas de inscripción a la EMS e incrementar los apoyos económicos; que haya un seguimiento de los estudiantes; mejorar la oferta educativa; mejorar la orientación vocacional; implementar programas de prevención de la deserción; apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje; se creen propuestas pedagógicas que busquen construir una identidad estudiantil, todo esto con la finalidad de que el abandono de la EMS sea disminuido.

Por su parte, la investigación de Tapia (2017), desde una metodología cuantitativa correlacional, buscó identificar la relación entre los puntajes en el examen de COMIPEMS y los promedios de secundaria y preparatoria, a fin de comprobar que existe una correlación entre estos tres promedios. En sus resultados, el autor señala que es de esperarse que las escuelas que aceptan a estudiantes con un bajo promedio en secundaria y un número inferior de aciertos en el examen, tengan alumnos con un bajo rendimiento escolar lo que puede contribuir en el desencadenamiento de abandono escolar, por lo que menciona que esta forma de asignación contribuye de manera negativa en ambas situaciones. Sin embargo, he de señalar que en su

trabajo existen ciertas imprecisiones, puesto que los estudiantes que obtienen CDO no siempre se debe a que obtuvieron un puntaje demasiado bajo, sino porque integran un número limitado de opciones educativas.

3.5. Abandono escolar en la EMS

Una de las problemáticas que más aquejan a la EMS, obligatoria desde 2012, es el abandono escolar, mismo que ocurre sobre todo en los primeros semestres (Ruíz, García y Pérez, 2014). Entre las causas consideradas de mayor repercusión es la que se refiere a los factores económicos (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008, p. 13). No obstante, se trata de una problemática multicausal, por lo que no se debe perder de vista que existen otros factores, como son los institucionales, entre los que se encuentran los mecanismos de acceso y la asignación de plantel, que inciden de manera importante en el abandono de la EMS (Miranda, 2018).

En el documento *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023* (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPyEE] / SEP, 2023, p. 14) se muestra, a partir de un modelo de tránsito escolar en el sistema escolarizado, que de cada 100 estudiantes que ingresaron a la primaria durante el ciclo escolar 2006-2007 solo 95 egresaron, e ingresaron a la secundaria 92, de los cuales solo 12 no egresaron. De ellos, 84 continuaron con el bachillerato, pero únicamente 54 lograron concluir, es decir que 30 estudiantes abandonaron el nivel. Mientras que al nivel superior solo 39 ingresaron, y 28 lograron concluir la licenciatura. Como se observa, el nivel con mayor número de estudiantes que abandonaron sus estudios se ubica en el nivel medio superior.

Por otra parte, de acuerdo con indicadores de la DGPPyEE/SEP (2022) el porcentaje de abandono escolar en la EMS a nivel nacional pasó de ser del 10.3% en el ciclo escolar 2019-2020 a 11.6% durante el ciclo escolar 2020-2021. Sin embargo, en el ciclo escolar 2021-2022 se

muestra una reducción significativa en este indicador, el cual pasó a ser de 10.2% (DGPPyEE/SEP, 2023). En el mismo documento se indica que una de las entidades con mayor índice de abandono en la EMS durante el ciclo 2021-2022 es la Ciudad de México, pues se ubica por encima de la media nacional con 14.5 % (DGPPyEE/SEP, 2023).

Alma Wong (2021), menciona que durante el ciclo escolar 2019-2020 las tasas de abandono escolar en la EMS se incrementaron exponencialmente, ya que alrededor de 159 mil 668 estudiantes dejaron de asistir al nivel, esto debido a la pandemia provocada por el COVID-19. Aunque en efecto, durante la emergencia sanitaria se agravaron las problemáticas que se presentan tanto en el ingreso como en la permanencia en la EMS, previo a la pandemia la situación no era menos alarmante, debido a que esta ya enfrentaba una crisis caracterizada por esta problemática.

Los estudios revisados, que abordan el abandono en la EMS, se han enfocado en identificar las causas que dan origen a la problemática. En este sentido, me parece importante, como primer acercamiento, recuperar las aportaciones de Romero y Hernández (2019) y Román (2013) quienes agrupan estas causas en dos dimensiones: endógenas y exógenas. Los primeros autores lo hacen desde el punto de vista de los estudiantes, mientras que el estudio de Román (2013), desde la dimensión escolar. Los factores exógenos son aquellos que van más allá del sistema educativo y los centros escolares, y que están relacionados a las características personales y sociales de los estudiantes. Mientras que las causas de tipo endógenas hacen referencia a aquellos factores que surgen dentro del sistema escolar, y que desde la perspectiva del estudiante "son aspectos que escapan al control del individuo y que no dependen de él" (Romero y Hernández, 2019, p. 268).

El abandono es una problemática porque conjuga diferentes problemas, por lo que también es multicausal, ya que en el influyen distintos factores que de manera aislada o

combinada constituyen un riesgo y una causa del abandono. Otros autores (Osuna, Díaz y López, 2018; Ibarra, 2019) coinciden en identificarlo como un proceso gradual, paulatino y progresivo en el que se van acumulando una serie de factores de riesgo durante la trayectoria educativa hasta desencadenar en un abandono temporal o definitivo, siendo esta la cúspide de la problemática.

De acuerdo con el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* (SEP / SEMS/ COPEEMS, 2012), estas causas pueden agruparse en tres tipos de factores como se muestra en la Tabla 8:

Tabla 8

Factores asociados al abandono identificados en la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior

FACTOR	CAUSAS
Factores individuales	● Maternidad, paternidad y embarazo ● Gusto por el estudio ● Nivel de estudio de los padres, hermanos y amigos ● Condiciones del hogar y la familia
Factores educativos	● Aprovechamiento académico: reprobación, asistencia y promedio ● Confianza en directivos y docentes ● Elección de la escuela
Factores sociales	● Condición económica ● Trabajo ● Valoración sobre la importancia de los estudios ● Drogas, alcohol y tabaco ● Género

Nota. La tabla muestra una clasificación de las causas del abandono agrupadas por tipo de factor. Elaboración propia. Datos tomados del *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* (SEP / SEMS / COPEEMS, 2012).

Como se observa en la Tabla 8, entre los factores identificados como los de mayor repercusión en el abandono, se encuentra la elección de la escuela, factor que hace referencia a "el descontento con la escuela, plantel o institución educativa en donde se cursa la educación media superior" (SEP / SEMS/ COPEEMS, 2012, p. 118). Este indicador se ve incrementado cuando los estudiantes son asignados en una escuela, lo que no ocurre con los estudiantes que tuvieron la oportunidad de elegir.

Al respecto en el documento *Análisis del Movimiento Contra el Abandono Escolar* (SEMS, 2015, p. 30) se identifica que existe un riesgo mayor de abandono escolar cuando se asigna a los estudiantes a una escuela no deseada.

Miranda (2018) identifica, a partir de su revisión bibliográfica, tres grupos de causas asociadas al abandono: económicas, institucionales o escolares y familiares o individuales. Destaco la referida al grupo de factores institucionales, ya que indica que este a su vez se divide en dos grupos: intersistémicos, en los que se encuentran los mecanismos de acceso, la asignación de plantel, y los intrasistémicos, en los que se ubican la infraestructura escolar precaria, la deficiente formación docente, entre otras. Estos trabajos muestran que existe una asociación importante entre el abandono y la asignación de plantel (a escuelas no deseadas) y los mecanismos de acceso. Sin embargo, no se logró identificar suficientes investigaciones que profundicen en estos temas, es por ello que surge mi interés por analizar la relación entre los mecanismos de acceso, la asignación de plantel y las implicaciones en la trayectoria educativa de los estudiantes.

3.5.1. *Definición de abandono escolar*

Es común encontrar trabajos de investigación y documentos gubernamentales, tal es el caso del *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. *Reporte Inicial de*

Resultados (Naranjo, Jarillo, Bárcenas y Ortiz, 2011), en los que se emplean los términos de abandono y deserción como si se tratara de lo mismo, por lo que existe una imprecisión en la definición y uso de ambos términos que es necesario aclarar para que sea entendido el sentido en el que se utilizará cada uno de ellos en esta investigación.

Con respecto al concepto de deserción, Tinto (1989) plantea que este es frecuentemente utilizado para referirse a todos los tipos de abandono, por lo que hace un esfuerzo para definirlo, además de señalar las variaciones que puede tener el concepto de acuerdo con tres perspectivas distintas: individual (estudiantes), institucional y estatal o nacional.

En el primer caso el autor indica que el abandono adquiere un significado distinto entre estudiantes, puesto que para algunos este puede considerarse como un momento positivo. De tal manera que la deserción en el plano individual debe definirse como un hecho que responde a las metas y objetivos personales, por lo que no en todos los casos desertar constituye un fracaso. Sin embargo, aun así, afirma que "desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en post de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior" (Tinto, 1989, p. 3).

Por lo que la deserción constituye una decisión personal enmarcada en el intento por lograr una meta u objetivo personal que no se consolida en la escuela. Cabe señalar que, como lo indica el autor, no todos los estudiantes tienen una meta ya definida, puesto que aún están descubriendo las opciones que tienen, por lo que su abandono puede constituir un momento para su definición. En esta misma perspectiva, se menciona que el abandono es consecuencia de la falta de interés y las deficientes habilidades individuales para cumplir con los requerimientos que le permitan concluir los estudios.

Por otro lado, desde la perspectiva institucional, una definición sencilla, como el autor lo llama, la deserción consiste en el abandono de una institución independientemente de las razones

por las que se origine. No obstante, con base en Tinto (1989), esta definición no muestra los distintos tipos de abandono que se presentan en las instituciones educativas, pues según señala las causas modifican su tipología. Ante esto menciona que, para las instituciones, conocer las diferentes causas del abandono es clave para la retención de los estudiantes.

Entre las variaciones en la definición del abandono desde la perspectiva institucional, se ubica una en la que el abandono resulta ser positivo, puesto que permite a los sujetos alcanzar otra meta más satisfactoria, por lo que sería poco favorable tratar de retener a los estudiantes. Sin embargo, los momentos en los que la institución fracasa es cuando no contribuye a la retención de estudiantes con metas que consideraban se podrían cumplir en esa institución.

Por su parte, desde la perspectiva estatal, la deserción generada por la transición entre instituciones no se considera exactamente como deserción. Por el contrario, lo que si se considera como tal es el cambio a una institución que no pertenezca al mismo subsistema o demarcación. En cuanto a la perspectiva nacional, la deserción es considerada como tal cuando se produce un abandono de todo el sistema educativo formal. Su definición y distinción entre tipos de abandono resulta ser interesante, aunque sigue albergando ambigüedad, ya que no hace una distinción precisa de ambos términos.

Desde una postura similar González (2005), entiende a la deserción como "el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella" (p. 15). Es así que la deserción, al igual que el abandono, responde a distintas causas que pueden ir desde el plano personal a una salida provocada por las condiciones institucionales.

Desde otra perspectiva, De la Cruz y Matus (2019), plantean que deserción alude principalmente al abandono definitivo de los estudios, mientras que abandono escolar, hace

referencia a la interrupción de los estudios tanto de forma temporal como de manera definitiva. Esta interrupción puede darse en cualquier momento de la trayectoria escolar.

De tal manera que, para este proyecto, el concepto de deserción no resulta ser pertinente, puesto que no hay manera de asegurar que la interrupción de los estudios de la EMS será de forma definitiva, por lo que hablar de abandono resulta ser más flexible, ya que se hace alusión a que este puede ser temporal o definitivo.

3.5.2. *Definición de permanencia escolar*

Resulta interesante lo señalado por el INEE (2019), que propone enfocar las acciones hacia la permanencia escolar, cambiando la perspectiva responsiva hacia las instituciones y no a los jóvenes, además que el énfasis se haría en la prevención y no en el problema una vez ya dado.

Es por ello que ahora haré énfasis en la contraparte del abandono escolar, que como es de suponer se trata de la permanencia escolar, un concepto que para Velázquez y González (2017) "implica la expectativa de que un estudiante se mantenga en el ciclo que cursa, que concluya e incluso que continúe estudiando el nivel académico subsecuente, dado que la meta deseada apunta a la adquisición de un título profesional" (p. 118), mientras que Carranza y Sandoval (2015) explican que "en un sentido positivo se entiende la permanencia escolar como la estancia del estudiante en la escuela y la duración del tiempo en que debe estudiar" (p. 88). En ambas definiciones se entiende a la permanencia escolar como el simple hecho de mantener matriculados a los estudiantes.

Sin embargo, la permanencia escolar no se reduce a ello, ya que incluso estando inscrito puede darse el fenómeno del abandono escolar, que en este momento estaría dado a partir de que el estudiante no acude regularmente al plantel o lo hace ocasionalmente, o asiste al plantel pero no entra a las sesiones que tiene marcadas en su horario, lo cual produce que el estudiante no alcance los aprendizajes mínimos requeridos, lo que está asociado a un bajo desempeño,

rendimiento y aprovechamiento, que desencadenaría otras problemáticas como es la pérdida de aprendizajes durante su ausencia y la reprobación, que sí podría dar lugar a un abandono escolar, temporal o definitivo, ligado a las normatividades institucionales.

3.6. Políticas para la permanencia escolar en la EMS

A partir del año 2005 se comenzaron a establecer acciones con la intención de fortalecer la EMS, al instaurar la SEMS durante este año, y en 2008 con la puesta en acción de la RIEMS, con la que se impulsaron políticas focalizadas a la atención y determinación de objetivos en común, que permitieran definir, organizar y articular los planes de estudio que se imparten en cada subsistema, para lograr que la EMS tuviera identidad propia. Situación que sin duda sigue representando un gran problema para el nivel, puesto que no existe un objetivo claro y un perfil de egreso que conecte a todos los subsistemas que ofrecen el servicio, ya que cada uno se rige por objetivos propios.

Pero sin duda el momento más relevante para la EMS fue la reforma a los artículos 3° y 31 de la constitución, efectuado en 2012, en el que se estableció la obligatoriedad del nivel, ampliando con ello los años de escolaridad mínima que el Estado, a través del gobierno, debía brindar a la población que cumpla con los criterios establecidos, los cuales eran haber concluido satisfactoriamente la educación básica y tener entre 15 y 17 años, por lo que no es universal pese a que en 2019 se integró este principio a la educación que imparta el Estado (DOF, 2019a). De tal manera que, no hay claridad en qué términos se entiende la universalidad y la obligatoriedad, puesto que para cada nivel tiene un significado distinto.

Y finalmente, uno de los proyectos más actuales dirigidos al nivel y del que previamente ya se habló, es el establecimiento del MCCEMS, con el que se pretende atender, entre otras

cosas, las disparidades entre los distintos subsistemas que actualmente ofrecen educación de tipo media superior.

Todas estas acciones, en conjunto, contribuirían a atender en principio el acceso a la EMS, puesto que, en específico con la obligatoriedad, se fortalecerían los vínculos entre la secundaria y la media superior para articularlos y dar continuidad a su proceso formativo y con ello incrementar las tasas de absorción en el nivel, además de que exige se incrementen los esfuerzos para que todos los estudiantes de secundaria egresen favorablemente y puedan continuar con el siguiente nivel.

La reducción del abandono escolar es otra de las posibilidades con estas acciones, ya que hubo esfuerzos por mejorar el currículum que motivaran a los jóvenes; se establecieron criterios para ejercer la docencia en el nivel; hubo mayor atención prioritaria a grupos vulnerados para incrementar su acceso y permanencia; ampliación de la oferta educativa e incremento a la cobertura; y al ser obligatorio el nivel se incluyó en la reforma educativa generada en 2013, en donde uno de los objetivos principales era elevar la calidad de la educación.

Otra de las contribuciones hacia las que se han orientado estás acciones, es a garantizar el derecho de la población a recibir una educación pertinente y relevante para el contexto nacional e internacional actual, así como promover que la formación que reciban los estudiantes sea de excelencia, que hace referencia a la mejora permanente a fin de alcanzar los aprendizajes esperados (DOF, 2019). Este concepto está íntimamente relacionado con el de calidad, aunque inclusive, pone el reto mucho más elevado, ya que la excelencia coloca estándares más altos.

Miranda (2004) señala que una educación de buena calidad está relacionada con la equidad y la pertinencia, y además “alude al logro de resultados educativos adecuados, innovadores y efectivos. Concibe como elementos primordiales de la calidad: los niveles de aprendizaje, los profesores, la infraestructura y los recursos financieros" (p. 99).

Dar atención a esto último es relevante, ya que en una educación de mala calidad subyacen problemas de bajos aprendizajes y de abandono escolar, problemática de gran impacto en este nivel, ya que los indicadores reflejan la salida prematura de un alto porcentaje de jóvenes en edad de estar matriculados en la escuela, situación grave para la juventud porque deriva en el truncamiento de una trayectoria educativa que incorpore estudios superiores, "una fuerte reducción en la probabilidad de alcanzar posiciones ocupacionales que garanticen niveles mínimos de bienestar. Por otra parte, desde una perspectiva macro (…) podría tener consecuencias negativas tanto sobre la formación de capital humano" (Blanco, 2014, p. 40) y en su incursión en la sociedad como ciudadanos adultos y responsables que deben contribuir en la mejora del país.

Sin embargo, en contraposición a lo esperado, el incremento en los años de escolaridad mínima ha vuelto cada vez más complejo, para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, el desafío de completar una trayectoria educativa que contemple al menos los años establecidos en las leyes.

En este sentido el problema del abandono escolar es considerado un asunto de política pública por las "implicaciones de orden individual, social, normativo y económico derivadas de la partida anticipada de los jóvenes" (Cuéllar, 2018, p. 30), aunque resulta interesante lo señalado por el INEE (2019), que propone enfocar las acciones hacia la permanencia escolar, lo que cambia la perspectiva responsiva hacia las instituciones y no a los jóvenes, además que el énfasis se hace en la prevención y no en el problema una vez ya dado.

En el desarrollo de políticas educativas para contribuir a la permanencia escolar en la EMS, el gobierno ha recurrido a investigaciones académicas para contar con un diagnóstico de la situación que guarda la EMS con respecto al abandono escolar, para atenderlo e intentar resolverlo, y fortalecer la permanencia de los jóvenes dentro del nivel.

A partir de los estudios, a lo largo de los años, se han llevado a cabo distintas estrategias enfocadas a brindar atención oportuna a quienes están en riesgo de abandonar sus estudios. Estas acciones han sido principalmente de tres tipos: 1) Programas de transferencia monetaria, 2) Programa de desarrollo socioemocional y 3) Programas académicos (Cuéllar, 2018; INEE, 2019).

En el caso de los Programas de transferencia monetaria, se hace referencia a los apoyos económicos otorgados bajo diversos criterios y objetivos, por medio de becas (es decir, entrega periódica de dinero) intermediadas por las instituciones educativas o de manera directa a los estudiantes, para impedir que este factor impida su permanencia en las escuelas. Algunos de los principales programas en este tipo fueron el Programa de Inclusión Social (PROSPERA) mediante la Beca Educación Media Superior, las Becas de Excelencia Académica, que operó de 2002 a 2007. Con este programa se reivindicaba la equidad, que constituye un eje de la política nacional, por lo que con estos programas compensatorios se puso especial atención a grupos de mayor vulnerabilidad (Miranda, 2004).

A partir de 2008 se incluyó los Programas Nacionales de Becas de Apoyo, Becas de Retención y Becas de Excelencia Académica, posterior a estos se desarrollaron programas de becas para apoyo a transporte, para motivar el talento y para jóvenes con discapacidad, y en 2014 se implementó el Programa Capacita T. Pero es hasta el año 2014 que se establece el Programa Nacional de Becas (PNB) y se crea la Coordinación de Becas en Educación Media Superior (CBEMS) encargado de gestionar las becas dirigidas a este nivel educativo (Cuéllar, 2018; INEE, 2019).

Aunque en general estos programas han buscado contribuir a la permanencia escolar, cada uno ha perseguido objetivos distintos, focalizando a los beneficiarios a partir del cumplimiento de ciertos criterios para que les sea otorgado el apoyo. Estas medidas de discriminación positiva o de acción afirmativa, buscan generar un impacto positivo en aquellos jóvenes cuyas condiciones

sociales los coloquen en desventaja frente a otros. Sin embargo, a partir del año 2019 estos programas de becas fueron sustituidos por el Programa de Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez de Educación Media Superior el cual otorga el beneficio de recibir 920 pesos mensuales a todos los estudiantes de la EMS siendo el único requisito estar inscritos en escuelas públicas, puesto que es de carácter universal, así como también , se crea la Coordinación Nacional de Becas para el bienestar Benito Juárez cuyo objetivo es "formular, articular, coordinar, dar seguimiento, supervisar, ejecutar y evaluar los programas de becas en materia educativa" (DOF, 2019b).

Esta acción de política igualitaria busca alcanzar el objetivo prioritario de "favorecer el ingreso y permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas" (DOF, 2020, p. 213), plasmado en el Programa Sectorial de Educación (2020-2024).

En el caso de los Programas de desarrollo socioemocional, estos están orientados a brindar asistencia a aquellos jóvenes que se encuentran en riesgo de abandonar sus estudios a causa de las adicciones, la violencia o el embarazo adolescente, o para prevenir que se den estas problemáticas. Dentro de este tipo se encuentra el Programa Construye T, que buscaba atender factores de riesgo, el cual logró disminuir el ausentismo escolar (al incrementar las expectativas por los estudios, elevar la autoestima y disminuir la depresión y la violencia) pero no el abandono (Mendieta y Castro, 2017).

Mientras que los Programas Académicos, buscan brindar apoyo a los estudiantes con rezago escolar mediante tutorías y asesoramiento continuo. Aunque posteriormente se reorientaron los objetivos y los programas fueron más integrales a partir de finales del ciclo escolar 2012-2013 (Mendieta y Castro, 2017). Algunos programas destacados en este sentido

fueron Construye T, Movimiento contra el abandono escolar, Yo no abandono; Programa Síguele, caminemos juntos, con distintas formas de operar, que en la mayoría estos combinaban los apoyos.

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

En esta sección se describen las bases metodológicas de la investigación, presentando el proceso de construcción del objeto de estudio y sus aspectos epistemológicos, la conformación de la muestra y el proceso de recolección de datos.

4.1. Construcción del objeto de estudio / aspectos epistemológicos

En términos generales, esta investigación la ubico dentro del campo de la política educativa, ya que, al identificar las implicaciones generadas a partir de ingresar a una escuela no deseada, es posible hacer aportaciones dirigidas a los tomadores de decisiones a fin de que diseñen políticas educativas más justas y equitativas. Por lo tanto, es importante definir como se producirá conocimiento del tema de las implicaciones en la permanencia en una escuela no deseada, desde el campo de la política educativa.

Sin embargo, antes de pasar a los aspectos epistemetodológicos, es importante señalar que la revisión de literatura sobre el tema de las trayectorias educativas, el abandono escolar, los procesos de admisión y sus implicaciones, ofrecen elementos que permiten conocer cómo se da esta conexión entre el acceso y la permanencia escolar, tema central de esta investigación, para ubicar los problemas estructurales e institucionales que están alrededor de estos dos momentos que conforman la trayectoria escolar de los estudiantes incorporados a una escuela no deseada. Además de que esta revisión de literatura me permitió tener elementos para dar respuesta a una de mis preguntas iniciales, que implica entender el papel de la COMIPEMS en la Política de acceso a la EMS en la Ciudad de México. Por su parte, los conceptos y categorías recuperadas permitieron tener elementos teóricos para precisar el objeto de estudio y diseñar los instrumentos, así como ver con otra perspectiva lo que iba observando y recuperando durante el trabajo de campo.

En relación con el tema epistemetodológico, cuando se habla de epistemología, en términos generales, se hace referencia a la forma en la que el sujeto que investiga va a acercarse a su objeto de interés para construir conocimiento, es decir, se interesa por el estudio de la naturaleza del conocimiento.

Para identificar desde qué postura me posicionaría como investigadora, fue importante realizar una reflexión epistemológica, en el sentido de pensar con atención en aquellos elementos que permitieran tomar una decisión fundamentada sobre la manera en la que se va a producir conocimiento y darle validez al mismo, ya que no existe una sola epistemología sino distintas epistemologías.

Tello (2012) señala que, en el campo de la política educativa, una de las dificultades en la producción de conocimiento es la falta de sustento epistemológico, por ello propone el enfoque de la epistemología de la política educativa, el cual es "el conjunto de tres componentes: la posición epistemológica, la perspectiva epistemológica y la perspectiva epistemetodológica" (p. 56).

En el primer caso, se hace referencia a la teoría general, o bien el paradigma en la que se enmarca toda una investigación. En el segundo caso, se trata de la teoría sustantiva, es decir, la perspectiva propia del investigador, ligada a las presuposiciones que se tienen previamente. Y, por último, el enfoque epistemetodológico, que es la aplicación sistemática de una metodología de investigación.

En ese sentido, se identificó que para desarrollar esta investigación me sitúo desde una perspectiva epistemológica pluralista, misma que

> se caracteriza por su carácter constructivista (…), a partir de la cual se considera la realidad como una construcción social (…) y en este sentido el único modo de acceder a ella que tienen los

> investigadores sociales es a través de la interpretación, dado que la realidad objetiva (perspectiva objetiva) no existe. (Tello y Mainardes, 2012, p. 12)

Por lo tanto, la manera en la que me posiciono para recuperar la información es partiendo de que el conocimiento se construye mediante y en la interacción con los otros. Por lo que la interpretación de los hechos se hace de manera conjunta, es decir, desde la perspectiva del investigador y del sujeto investigado que vive e interpreta, al mismo tiempo, los hechos con base en su repertorio de vivencias, creencias, saberes y contexto histórico-social en el que se desenvuelve.

La mirada de la que partí fue reconociendo que se trata de un proceso intersubjetivo, en el que ambos (yo como investigadora y ellos como estudiantes) construyen y reconstruyen los hechos en los que se ven inmersos atribuyéndoles significados, lo cual permite describir, comprender y construir conocimiento.

Sin embargo, también ubico al estructuralismo como la teoría general de la que parto. Esta corriente señala que las sociedades están organizadas a partir de normas y leyes que rigen el actuar de las sociedades, además de que, al estar la sociedad bien definida estructuralmente, la mínima modificación en uno de los elementos que la conforman verá afectada toda la estructura.

> El estructuralismo nace en las primeras décadas del siglo XX como una corriente cultural caracterizada por concebir cualquier objeto de estudio como un todo, cuyos miembros se relacionan entre sí y con el todo de tal manera que la modificación de uno de ellos modifica también los restantes y que trata de descubrir el sistema relacional latente (es decir, su estructura). (Rico, 1996, p. 17)

Mientras tanto, dentro del posicionamiento epistemológico en tanto teoría sustantiva, me ubico en el constructivismo. Desde esta perspectiva se fundamenta que el conocimiento es una

construcción social dada a partir de las representaciones e interpretaciones que hacen de ella los sujetos (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007). Por lo que la interpretación que se hace de la realidad no es única ni objetiva, se ve influenciada por la interacción con la sociedad y la estructura.

Al respecto recupero lo señalado por Giddens (1993) quien plantea que "indagar en la estructuración como una serie de prácticas sociales es tratar de explicar cómo son constituidas las estructuras mediante la acción, y de modo recíproco, cómo la acción es constituida estructuralmente" (Giddens, 1993, p. 164), la posición que debemos asumir no es la de alguien externo, sino como alguien participe con el otro en la construcción del conocimiento, siendo la inmersión dentro del espacio social lo que permite entender la dualidad de la estructura.

> Su posición no es diferente de la de cualquier otro miembro de la sociedad; el <<conocimiento mutuo>> no es una serie de ítems corregibles, sino que representa los esquemas interpretativos que tanto los sociólogos como los legos utilizan, y deben utilizar, para <<entender>> la actividad social, o sea, para generar caracterizaciones <<reconocibles>> de esta.
>
> DOS: La inmersión en una forma de vida es el medio único y necesario por el cual un observador puede generar tales caracterizaciones. (Giddens, 1993, p. 164)

Esta perspectiva de la interacción involucra la del sujeto estudiante en relación con la estructura en la que se desenvuelve, esto es los procesos de gestión institucionales que intervienen en su ingreso y permanencia en la EMS.

Este momento constituye el punto de partida del proceso investigativo, al dar elementos y pistas sobre la manera en la que se observará y se adentrará en la realidad para estudiarla. Por lo tanto, la postura epistemológica, asumida en torno al objeto de estudio, tiene implicaciones metodológicas, puesto que la epistemología nos permite posicionar en torno a cómo se llevará a cabo la investigación para generar conocimiento.

Siguiendo el planteamiento de Tello (2012) el siguiente componente a determinar es el enfoque epistemetodológico, en el que ya se relacionan el método y la posición epistemológica, y que implica identificar no solo la manera de recuperar los datos sino todo en su conjunto. En términos generales, la metodología que se empleó en esta investigación fue mixta, es decir, se combinó y se hizo uso de elementos cualitativos y cuantitativos.

4.2. Metodología

Siguiendo a Tello (2012), es necesario hacer explícita la postura epistemetodológica asumida para indagar, guiar la investigación y construir el conocimiento desde el campo de la política educativa, por lo que en esta investigación la postura desde donde se va a estudiar la problemática es la pluralista, desde la cual se indica que la realidad se construye desde la interpretación de los sujetos (Tello y Mainardes, 2012). Además de que desde esta postura se reconocen y recuperan los aportes y explicaciones que diversos autores han realizado en torno al tema de investigación, y que constituyen el marco de construcción del conocimiento.

Esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico mixto, que articula el método cualitativo y el cuantitativo para la recolección y análisis de información, con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación, complementar y potenciar la comprensión de la problemática abordada, además de ampliar los alcances del estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que el método mixto recupera datos numéricos, verbales y subjetivos para realizar un análisis integral y completo que de paso a una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

> Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información

> recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández et al., 2014, p. 537)

Por un lado, el método cuantitativo, que parte del paradigma positivista y post-positivista, persigue el objetivo de comprobar hipótesis y explicar un fenómeno a través de mediciones numéricas (Ramos, 2015). Sin embargo, para el caso concreto de esta investigación se empleó con la intención de describir y caracterizar a los estudiantes que ingresan a una escuela no deseada, además de hacer mediciones en torno a distintos indicadores que permiten identificar factores de riesgo para la permanencia escolar.

Por su parte, el método cualitativo es una perspectiva de investigación que se caracteriza por comprender los fenómenos a partir de la recuperación de las percepciones de los sujetos, ya que considera importante las experiencias, emociones, comportamientos, sentimientos, pensamientos y significados que ellos le dan a las situaciones que viven (Rodríguez, Gil y García, 1996; Denzin y Lincoln, 2011).

La explicación y comprensión de la realidad se da desde la interpretación que hace el investigador, pero también los propios sujetos que viven el fenómeno. Además de que, desde esta perspectiva, el investigador se introduce al contexto donde ocurren los fenómenos para comprenderlos desde donde se originan, lo que conlleva a proporcionar una descripción detallada de ellos. En consecuencia, este método se enmarca dentro del paradigma constructivista y se define como subjetivista, al haber una interacción directa con la realidad y con el sujeto investigado (Patton, 2002; Ramos, 2015).

Con lo anterior se mostró a grandes rasgos las características y cualidades de los métodos cuantitativos y cualitativos que conforman el método mixto, y que constituyen la razón que fundamenta la apertura a utilizar ambos métodos de investigación considerados dicotómicos por

sus posturas epistemológicas y metodológicas claramente opuestas, pero que es posible complementarlas. Asimismo, dadas las características y naturaleza de las preguntas y de la investigación, resultó pertinente su elección, ya que se buscó comprender un fenómeno complejo que no podría ser entendido desde una sola perspectiva.

No obstante, aunque ambos métodos fueron esenciales para enriquecer el proceso investigativo, el énfasis estuvo en el método cualitativo, puesto que no se buscó solo describir y comprender, sino ir más allá al analizar la situación que viven los jóvenes que ingresan a una escuela no deseada, mismos que tienen intereses, necesidades, expectativas y un proyecto de vida que en algunos casos aún está en construcción, pero tienen presente qué es lo que no quieren y desean para su futuro, y que por supuesto debe tomarse en cuenta para dar cumplimiento a su derecho a la educación. Además de tener presente, que los estudiantes están inmersos en un contexto que va a tener importantes repercusiones en su permanencia escolar.

Por lo tanto, se recuperó la perspectiva de los estudiantes sobre la escuela en la que ingresan, de docentes respecto a su trabajo con estudiantes que presentan estas características y de personal administrativo del plantel, ello a través de algunos testimonios que permitieron entender los efectos del concurso organizado por la COMIPEMS en las posibilidades de continuar o abandonar los estudios de nivel medio superior y las repercusiones para la institución.

De tal manera que el estudio siguió una lógica deductiva porque se analizaron datos de carácter general, para después estudiar casos que por sus características fueron representativos de la problemática, y que permitieron comprender e identificar los efectos de una acción de política educativa en la trayectoria educativa de los estudiantes y para la institución y los involucrados en ella.

4.2.1. Estudio de caso

Estudiar las implicaciones en la permanencia en la EMS y en la trayectoria educativa de los estudiantes incorporados a una escuela no deseada, después de no lograr haber sido asignados en una institución de las que solicitaron, es un tema amplio y complejo, debido a la variedad de trayectorias que puede seguir cada uno de los aspirantes, además de que la distribución de los aspirantes con CDO en sus resultados, no se concentra en una sola institución. Por lo que estudiar la problemática en todos los planteles que aceptan estudiantes sin lugar en la asignación, no sería viable, puesto que el tiempo y los recursos son limitados. Es por esta razón que se tomó la decisión de llevar a cabo un estudio de caso, siendo el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III el foco de interés de esta investigación.

El estudio de caso es un enfoque de investigación caracterizado por ser una forma de indagación profunda y exhaustiva de un caso específico[24]. Para Robert Stake (1999) un estudio de caso es "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p.11). Sobre esta cuestión de la complejidad, ubico la definición de Helen Simons (2011) quien señala lo siguiente

> El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". (…) La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un

[24] Es importante señalar que no solo existen los estudios de caso único, sino una variación de tipos de estudios, entre ellos los estudios de casos múltiple (Rodríguez, Gil y García, 1996), estudios de caso intrínsecos, instrumentales y colectivos (Stake, 1999), las cuales más adelante son descritas, entre otras clasificaciones.

> sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p.42)

Siguiendo a Edgar Morin (1990), estudiar las cosas desde la complejidad implica ahondar en los fenómenos desde sus distintas dimensiones, por ello habla del sentido de la multidimensionalidad. Exhorta a alejarnos de la simplicidad y del estudio de lo superficial, complementando estas dos categorías opuestas, es decir, la simplicidad y la complejidad, lo cual involucra articular los puntos de encuentro y desencuentro de las cosas. Esto último, debido a que los fenómenos están conformados por múltiples vertientes, que no siempre coinciden, pero que justamente ese es el desafío que permite lograr la complementariedad de los antagonismos.

La complejidad de la que habla Morin (1990), permite ver lo que está detrás de lo que aparentemente es observable, busca identificar aquello que es invisible a la vista, por lo que no solo son descripciones, sino un análisis completo que descompone al todo en sus partes, pero no lo estudia por separado, sino en conjunto.

Realizar investigación a partir del estudio de casos, requiere por supuesto tener presente esta complejidad de los casos objeto de interés, para estudiarlos de forma holística e integral como un todo, y de manera profunda y exhaustiva. Aunque por supuesto aspirar a analizar todos los matices de un caso es algo difícil, pero es un objetivo que es importante trazarnos al estudiar fenómenos complejos. De esta manera los estudios de caso implican adentrarse en el "caso", y analizarlo desde múltiples perspectivas, para lograr entenderlo y no solo explicarlo.

En este sentido, un caso puede ser cualquier tema, situación, institución, problemática, sujeto (por ejemplo, un estudiante o un docente), un movimiento estudiantil o de maestros, un grupo de estudiantes (Stake, 1999; Sabariego, Massot y Dorio, 2009; Simons, 2011) que por sus características es considerado único y relevante para ser estudiado en sus distintas dimensiones.

Los estudios de caso único se caracterizan por ser particularistas, es decir, no buscan la generalización de los resultados, sino que importa estudiar el caso en sí para comprenderlo en su unicidad; son focalizados e inductivos, porque parten de estudiar un hecho específico para hacer conjeturas más amplias, aunque no pretende hacer generalizaciones. Su fundamento epistemológico se ubica en la hermenéutica, porque se enfoca en la realización de interpretaciones de carácter subjetivas, tanto por el investigador como por el sujeto investigado; son estudios intensivos debido a que desean profundizar en la comprensión del caso y no solo hacer descripciones de el. Sin embargo, también se caracterizan por ser descriptivos, puesto que se buscan identificar todos aquellos elementos que lo constituyen (Sabariego et al., 2009; Álvarez y Álvarez, 2018).

El estudio de caso tiene diferentes variantes, Álvarez y Álvarez (2018) y Simons (2011) identifican diferentes tipos y categorías de estudio de caso de acuerdo con el objetivo que persiguen. No pretendo hacer una descripción de todos los tipos de estudio de caso, pero si recuperar aquellos que sean significativos y que permitan identificar y ubicar entre las distintas clasificaciones, el tipo de estudio de caso que pretendo llevar a cabo.

Una de las clasificaciones más comunes es la de Stake (1999), quien los distingue como estudios de caso intrínseco, porque se estudia el caso en sí mismo; el instrumental, cuando se utiliza como referente para estudiar un tema más general; y el colectivo que estudia más de un caso con características distintas para abordar una temática o fenómeno más amplio. Otros importantes exponentes y representantes de los estudios de caso son Merriam y Yin (como se citó en Álvarez y Álvarez, 2018), en el primer caso los clasifica como descriptivos, interpretativo y evaluativo, mientras que en el segundo los clasifica entre exploratorio, descriptivo y explicativo. Simons (2011) identifica otros tres tipos: el estudio de casos dirigido por la teoría o generado por

la teoría, es decir, construir conocimiento de los casos desde una perspectiva teórica y para hacer teoría; el estudio de caso evaluativo y el estudio de caso etnográfico. Estas son las tipologías clásicas, pero existen una variedad de tipos.

A partir de ubicar algunas de las clasificaciones, identifiqué que mi investigación se trata de un estudio de caso intrínseco, porque aborda un caso en todas sus dimensiones, para conocerlo íntegramente.

Para esta investigación, la selección del plantel de CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III como caso único, se deriva de haber realizado un mapeo de los distintos planteles de CONALEP que se ubican en la Ciudad de México (ver Tabla 6). La descripción de cada uno de ellos permitió identificar que a pesar de que el CONALEP es una institución educativa con baja demanda estudiantil y bajo nivel de matriculación, existen planteles que no aceptan a estudiantes que no hayan logrado obtener un lugar durante la asignación. Sin embargo, el caso del plantel elegido se considera único, debido a que, entre sus características, este sí cuenta con lugares disponibles después de la publicación de los resultados del concurso, además que es uno de los planteles de CONALEP a nivel nacional y estatal (en la Ciudad de México), con un alto índice de abandono escolar. De esta forma, bajo este enfoque de investigación se construirá el caso del plantel que, aunque se trata de un caso específico, permitirá hacer injerencias sobre las condiciones que se pueden presentar en otros planteles.

En las investigaciones desarrolladas dentro del campo de la política educativa, los estudios de caso único son de gran utilidad para estudiar fenómenos y problemáticas educativas, debido a que permiten realizar un análisis minucioso y una indagación profunda y detallada de un objeto de estudio particular que por sus características y cualidades es considerado único, para entenderlo desde todas sus dimensiones. Esto debido a que la política educativa, es un campo que

se estudia y se construye desde diversas disciplinas que aportan una mirada más completa para el estudio y análisis de las acciones gubernamentales encaminadas a la educación.

4.3. Diseño de instrumentos

La técnica (que constituye el medio para la recolección de datos) empleada para obtener la información cualitativa fue la entrevista, una técnica que se asemeja a una conversación, pero que sigue un objetivo específico (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Particularmente se utilizó la entrevista semiestructurada, ya que se trata de una modalidad en la que las preguntas pueden ser adaptadas a los informantes, para motivarlos o aclarar alguna información que no resulte clara durante la entrevista (Díaz et al., 2013). De tal manera que esta técnica permitió recuperar cómo fue el proceso de incorporación y de adaptación de los estudiantes a una escuela no deseada.

Las entrevistas semiestructuradas fueron dirigidas al personal administrativo de la institución, a docentes y estudiantes. Para el primer caso, la guía de entrevista constó de 37 preguntas organizadas en tres categorías temáticas: 1) *Datos generales del plantel*, con las que se recuperó información referente a la matrícula, y sobre las características y antecedentes escolares de los estudiantes; 2) *Abandono escolar en el plantel*, que contempló información referente al avance entre semestres, el número de bajas y sus causas; 3) *Estudiantes con CDO*, donde se consultó información sobre el proceso seguido por la institución para recibir a los estudiantes que obtienen CDO en el concurso COMIPEMS, el porcentaje de estudiantes con CDO que ingresan al plantel y las estrategias seguidas por la institución escolar para dar seguimiento a estos estudiantes (ver Anexo 4. Guía de entrevista para el personal administrativo).

Por su parte, la guía de entrevista para los docentes constó de once preguntas con las que se buscó recuperar su experiencia trabajando con estudiantes de primero y sexto semestre, y

principalmente, con estudiantes que ingresaron al plantel habiendo obtenido CDO en sus resultados (ver Anexo 5. Guía de entrevista a docentes).

Finalmente, la guía de entrevista dirigida a estudiantes de segundo semestre que obtuvieron como resultado en el concurso la categoría CDO, incorporó 36 preguntas que permitieron recabar información acerca de las características del entorno social y familiar en el que se desenvuelven los estudiantes, datos sociodemográficos, sus antecedentes escolares, su experiencia durante el proceso de ingreso al plantel, sobre las opciones educativas solicitadas por los estudiantes durante el concurso de asignación de la COMIPEMS y luego de obtener como resultado CDO, acerca del proceso de toma de decisiones y de adaptación al plantel, y en relación con sus intereses y expectativas futuras (ver Anexo 6. Guía de entrevista piloto a estudiantes). Estas entrevistas fueron empleadas para el pilotaje.

Mientas que, para el levantamiento de datos de carácter cuantitativo, se empleó un cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas. Es decir, se presentaron una serie de preguntas con varias opciones de respuesta previamente delimitadas (Hernández et al., 2014). Este cuestionario dirigido a estudiantes estuvo conformado por un total de 32 preguntas, en su mayoría, de opción múltiple y por preguntas abiertas, divididas en ocho secciones, cada una con un rango de 5 a 10 preguntas (ver Anexo 7. Cuestionario a estudiantes del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III).

El cuestionario se difundió a través de la plataforma de Google Forms, el cual, en un primer momento, fue monitoreado en dos grupos de primer semestre del turno vespertino, y posteriormente fue enviado a los grupos a través de orientación educativa para una mejor difusión. En la Tabla 9 se exponen las temáticas abordadas en cada sección, el número de ítems, la pregunta de investigación con la que se relaciona y la categoría que surgió de cada una para el análisis de resultados.

Tabla 9

Ítems del cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas para los estudiantes de primer semestre

TEMAS	No. ÍTEMS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS
Datos Generales	8 ítems	-	-
Datos Socioeconómicos	10 ítems	-	Contexto educativo
Antecedentes Escolares	6 ítems	1	Trayectoria educativa previa - Antecedentes escolares
Proceso de ingreso y resultados del concurso COMIPEMS	8 ítems	2 y 3	Proceso de ingreso y escuela no deseada
Estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO)	9 ítems	2	Aspirantes sin asignación
Estudiantes asignados a una opción posterior a la tercera	5 ítems	2	Asignación
Permanencia escolar	9 ítems	3 y 4	Permanencia escolar
Expectativas para la continuidad de los estudios	6 ítems	3 y 4	Permanencia escolar

Nota. El cuadro expone los temas abordados en cada sección del cuestionario y la pregunta de investigación a la que responde y la categoría con la que se relaciona.

El primer grupo de ítems estuvo orientado a obtener datos generales del estudiante, es decir su nombre, edad, género, etc.; mientras que el segundo, pretendió describir las características sociodemográficas en las que se desenvuelven los estudiantes que estudian en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III. La siguiente sección pretendió identificar algunos datos referentes a sus antecedentes escolares, tales como el promedio de nivel básico, las

características de la secundaria a la que se asistió y sobre si previamente habían estado inscritos en otro bachillerato o habían presentado el examen COMIPEMS en más de una ocasión.

La sección “Proceso de ingreso y resultados del concurso COMIPEMS” estuvo orientada a identificar la manera en la que los estudiantes llegaron al Conalep, es decir, si atravesaron o no por el proceso que lleva a cabo la COMIPEMS, y de ser así, cómo fue su experiencia, qué resultados obtuvieron, qué opciones educativas habían elegido y sus motivos, así como ubicar en qué lugar se situó la institución en la que se encuentran estudiando.

La quinta y sexta sección del cuestionario, que corresponden a sus resultados en el concurso, fue focalizada, es decir, cada una estuvo orientada a un tipo de estudiante distinto. Para ello se diseñó el cuestionario de modo que permitiera dirigir al estudiante a la sección que le correspondiera de acuerdo con el lugar en el que se ubicó el CONALEP dentro de su listado de opciones educativas que proporciona el concurso COMIPEMS. Particularmente, la quinta sección “Estudiantes con derecho a otra opción” contó con preguntas dirigidas a quienes no lograron obtener un lugar en las opciones de su preferencia. Las preguntas que contempló esta sección fueron con respecto al proceso que siguieron para obtener un lugar y el motivo de su elección. Mientras que la sexta sección “Estudiantes asignados a una opción posterior a la tercera”, estuvo enfocada a los jóvenes que sí eligieron el plantel, pero no en sus primeras elecciones. Las preguntas hacia ellos se enfocan en conocer los motivos de su elección y su nivel de satisfacción con la asignación.

La sección “Permanencia escolar” estuvo dirigida a todos los estudiantes. Esta incorporó preguntas relacionadas con el nivel de satisfacción con la opción educativa en la que están estudiando y las expectativas para permanecer dentro del plantel durante el próximo semestre.

Finalmente, la sección “Expectativas escolares” contó preguntas relacionadas con los intereses que tienen los estudiantes, para cuando concluyan sus estudios superiores, pues permite

prospectar si existe la intención de que concluyan sus estudios en el CONALEP y continúen estudiando el siguiente nivel. En la Tabla 10 se presenta de forma sintética lo expuesto a lo largo de este apartado, así como la codificación de los instrumentos y el tiempo que requirió la implementación de cada uno de ellos.

Tabla 10

Instrumentos empleados en la investigación

Técnica	Instrumento	Informante	Codificación del instrumento	Duración
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista para el personal administrativo	Secretaria de servicios escolares	E-SE-IP-2023	42 min
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista piloto a estudiantes	Megali, 16 años, segundo semestre, turno vespertino, asistente directivo, estudiante con CDO	CIII-V-MGGC	13 min
		Diego, 16 años, segundo semestre, turno vespertino, mecatrónica, estudiante con CDO	CIII-V-H-DCA	14 min
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista a docentes	Docente	E-DC-GT-2023	1 hora 38 min
Entrevista a profundidad	-	Javier Olmedo Badía, ex vocero de la COMIPEMS	-	2 horas 14 min
Cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas	Cuestionario a estudiantes del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III	Estudiantes de primer semestre (130 participantes; 71 del turno matutino y 59 del turno vespertino)	C-1S-CIII-2023	1 hora 15 min

Nota. La tabla presenta los instrumentos que fueron requeridos para recuperar la información con los nombres de cada uno de ellos, los participantes y el número de participantes en el caso de los cuestionarios, la codificación y duración de la implementación de cada uno de ellos.

Además de lo ya expuesto, se empleó la técnica de revisión documental que consiste no solo en la búsqueda, sino también del análisis y recuperación de información que permitió fundamentar este trabajo de investigación.

4.4. Proceso de recolección de datos

La indagación se realizó partiendo de instrumentos previamente diseñados (mismos que fueron descritos en el apartado anterior) y aplicados siguiendo un proceso organizado y sistematizado en cuatro fases, las cuales se muestran a continuación:

Fase 1. Solicitud de acceso

La primera visita al referente empírico representó uno de los momentos más importantes, porque de ella dependió que se me diera acceso al plantel y se proporcionaran las facilidades para llevar a cabo el proceso investigativo dentro del plantel. Por ello fue fundamental acudir con una actitud accesible y dejar por manifiesto el porqué de la necesidad de realizar la investigación dentro de esa institución. Así como indicar claramente los objetivos del trabajo a realizar y del cuidado en el manejo de la información proporcionada por ellos y por los estudiantes. Para ello se acudió con una ficha de presentación con mis datos y una breve descripción del trabajo a realizar en el plantel, entregada al Jefe de Promoción y Vinculación.

Fase 2. Acercamiento a la institución y a la problemática estudiada

Esta fase comenzó con la realización de una entrevista al ex vocero de la COMIPEMS para ir adentrándome al referente empírico de la investigación. Posteriormente, y ya dentro de la institución, se realizó una entrevista semiestructurada al personal administrativo, con la que se buscó recuperar información relativa a los estudiantes de nuevo ingreso, los datos con respecto al paso de los estudiantes de un semestre a otro y la matrícula. Esta entrevista permitió contar con un panorama general del problema del abandono y la permanencia escolar.

Para obtener la información requerida solo fue necesario entrevistar a la responsable de servicios escolares, quien es la encargada de administrar toda la información de los estudiantes y el plantel.

Fase 3. Pilotaje de instrumentos

Los instrumentos representan una parte primordial en el proceso de indagación, porque a través de ellos se obtendrá la información requerida en el estudio, por ello deben estar cuidadosamente elaborados. Por tal razón, esta investigación contó con una etapa de pilotaje, misma que fue fundamental para lograr este fin. Mediante esta fase fue posible identificar la pertinencia de las preguntas y hacer modificaciones al cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas y al diseño metodológico, antes de su aplicación definitiva. Este pilotaje se llevó a cabo con estudiantes de segundo semestre del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III, los únicos criterios para la elección de los participantes fueron: un hombre y una mujer y que hayan obtenido como resultado en el concurso CDO.

El proceso de recolección de datos para el pilotaje de instrumentos implicó lo siguiente:

1) Entrevistas a estudiantes de segundo semestre con resultado CDO en el concurso. Dentro de esta etapa se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas para el cual se empleó la Guía de entrevista piloto a estudiantes (ver Anexo 6), estas se realizaron a un hombre y una mujer que se encontraban cursando el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023 en la carrera de mecatrónica y asistente directivo en el turno vespertino, y que durante el concurso de la COMIPEMS obtuvieron como resultado CDO.

A partir de este primer acercamiento a los estudiantes de segundo semestre, a través del pilotaje de entrevistas semiestructuradas, se diseñó el cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas. Estos ajustes consistieron, principalmente, en incorporar más preguntas relacionadas con

las características de los estudiantes, las tres etapas de asignación de aspirantes a un lugar y el número de aspirantes inscritos.

Fase 4. Desarrollo

Esta fase se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2023-2024, puesto que se pretendió trabajar con los estudiantes de nuevo ingreso (primer semestre). El periodo de recuperación de datos abarcó el primer semestre del año escolar. Esta fase está dividida en distintas etapas:

1) Aplicación del cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas. Durante esta etapa se aplicaron los cuestionarios de preguntas cerradas y opción múltiple a los estudiantes de primer semestre de todos los grupos del turno matutino y vespertino de las cuatro carreras que se imparten en el plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III. Este primer cuestionario fue implementado por medio de Google Forms. Solo dos de los nueve grupos participantes estuvo monitoreado durante la implementación, mientras que para los demás grupos el cuestionario fue difundido mediante el departamento de orientación educativa.

   En total participaron 130 estudiantes (65 hombres, 63 mujeres y 2 de otro género no especificado) de los cuales 71 pertenecen al turno matutino y 59 al turno vespertino. A pesar de que el cuestionario fue difundido en todos los grupos de primer semestre, no se contó con la participación de todos los estudiantes, por lo que este número de participantes es representativo de primer semestre.

   Así mismo, es importante señalar que, aunque la investigación se realizó con todos los estudiantes, el énfasis se hizo en aquellos jóvenes que obtuvieron CDO en sus resultados, a quienes he nombrado estudiantes sin asignación.
2) Entrevista semiestructurada a docentes. Para la entrevista a los docentes del CONALEP se requería la participación de cuatro docentes (de ambos géneros y de los turnos vespertino

y matutino, con experiencia con estudiantes de primero y sexto semestre), sin embargo, dados los inconvenientes presentados con el personal administrativo, solo se logró entrevistar a un docente del género masculino que actualmente labora en el CONALEP Tlalpan II en el turno matutino, y que ha trabajado con estudiantes, principalmente, de primero y sexto semestre.

3) Conversación con la secretaria. Para apoyar el desarrollo de la investigación se conversó con la secretaria del Jefe de Proyecto de Promoción y Vinculación. Sin embargo, como esta conversación no estaba planeada, no siguió una guía de entrevista previamente diseñada.

Fase 5. Informe parcial de resultados de la investigación a las autoridades educativas del plantel educativo donde se realizó el estudio

Esta última fase comprendió la exposición de los resultados más significativos del estudio a las autoridades del plantel, a fin de dar elementos para que el personal docente y no docente conozca la situación de sus estudiantes, y busquen estrategias conjuntas para atender y dar seguimiento oportuno a los estudiantes para que permanezcan inscritos en el plantel. La Tabla 11 muestra todas las fases de la investigación de forma sintetizada.

Tabla 11

Fases del proceso de recolección de datos

Fase	Descripción	Instrumento	Informante
1. Solicitud de acceso	Presentación, a las autoridades escolares, los objetivos del trabajo a realizar en el plantel	Ficha de presentación	-Jefe de Promoción y vinculación
2. Acercamiento a la institución y a la problemática estudiada	En esta fase se dieron los primeros acercamientos al referente empírico de la investigación	-Guía de entrevista para el personal administrativo -	-Jefa de servicios escolares -Conversación con Javier Olmedo
3. Pilotaje de instrumentos	Implementación de los primeros instrumentos para conocer la pertinencia de las preguntas plasmadas en el cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas	-Guía de entrevista piloto a estudiantes	-Estudiantes de segundo semestre (Dos, un hombre y una mujer)
4. Desarrollo	Esta etapa se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2023-2024 e implicó la implementación de los instrumentos clave para la recopilación de la información requerida en la investigación. De forma complementaria se conversó con la secretaria del jefe de promoción y vinculación	-Cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas -Guía de entrevista semiestructurada a docentes	-Estudiantes de primer semestre (130 estudiantes, 65 hombres, 63mujeres y dos de otro género no especificado) -Docente (un hombre) -Secretaria del jefe de promoción y vinculación
5. Informe parcial de resultados	Exposición de los resultados a las autoridades del plantel	Informe de investigación	-Autoridades del plantel

Nota. La tabla presenta las fases con las que contó el proceso de recolección de datos, cada una con su descripción, los instrumentos empleados y los informantes que participaron en cada una de ellas.

4.5. Trabajo de campo

En este apartado se presenta el proceso de acceso al campo, de levantamiento de información y las dificultades que se presentaron en cada una de las fases de la investigación, las cuales principalmente dieron paso a la modificación de la metodología, particularmente de las fases de la investigación.

4.5.1. Acceso al campo

El proceso de negociación de acceso al plantel para llevar a cabo el trabajo de campo se realizó en tres momentos. El primero fue indispensable para iniciar la investigación, mientras que el segundo se realizó debido a que el personal administrativo que me autorizaba el ingreso a las instalaciones de la escuela y me dirigiría dentro de esta, fue destituido de su cargo y asignado a otro plantel de CONALEP, por lo que se tuvo que realizar nuevamente el proceso. La tercera negociación de acceso fue necesaria debido a que el responsable que sustituyó al anterior fue cambiado de cargo.

Para la solicitud de permiso de acceso al plantel, por primera vez, se realizaron tres visitas, la primera tuvo lugar previo al inicio del segundo semestre, la segunda ocasión se acudió el día en que se reincorporaron los estudiantes a sus clases luego del periodo vacacional para iniciar el semestre.

Ambas visitas tuvieron una respuesta poco favorable, ya que no me permitieron hablar con algún personal responsable, debido a que la directora del plantel acababa de iniciar actividades en la institución, por lo que aún estaban en el tránsito administrativo. La tercera vez en la que acudí al plantel, los policías encargados de la seguridad de la entrada me hicieron esperar mientras se comunicaban con los encargados de permitirme el acceso. Después de un rato me concedieron la entrada y me llevaron con el licenciado Julio César Estrada, quien era el Jefe de Proyecto de Promoción y Vinculación. Él fue la primera autoridad con la que tuve contacto, su

trato fue amable y cortés, me preguntó cuál era la razón de mi visita, a lo que respondí con el objetivo de mi proyecto, les expliqué en qué consistía y por qué era importante que me permitiesen hacer el trabajo de investigación en ese plantel.

Él respondió con una respuesta favorable, pues coincidió con los objetivos e interés por el estudio, así que él fue quien se encargó de solicitar el permiso directamente con la directora del plantel, misma que accedió sin mayores dificultades. Esto debido a que, al tratarse de una nueva directiva, consideró conveniente la realización del estudio, para conocer a los estudiantes e identificar las problemáticas del plantel.

Luego de ello se entregó un cronograma de trabajo y se informó de las actividades y el tiempo que me llevaría estar dentro del plantel, lo cual no generó algún inconveniente. También se dejó claro que la información obtenida solo sería utilizada para el estudio y que los datos de los estudiantes, quienes son menores de edad, serian tratados con absoluto cuidado para salvaguardar su seguridad. Esa misma ocasión se acordó la fecha y hora para comenzar con las entrevistas al personal encargado de llevar la información general de los estudiantes, y sobre los documentos que yo debía de llevar para confirmar mi identidad. Él fue una autoridad de gran relevancia en la investigación, ya que gracias a su disposición pude obtener el primer acercamiento al plantel, al personal administrativo y a los estudiantes.

En la segunda ocasión el proceso de negociación fue mucho más complicado debido a que los responsables de las áreas correspondientes no se encontraban disponibles o no estaban presentes en las instalaciones al momento de acudir a él. Las visitas fueron frecuentes, sin embargo, no todas ellas eran provechosas, puesto que no se tenía respuesta por parte del personal administrativo pese a que se agendaba cita tanto con el responsable del área de Promoción y Vinculación como con el Coordinador Ejecutivo del plantel.

La primera persona con la que tuve la oportunidad de hablar fue con el nuevo Jefe de Promoción y Vinculación, derivado de que el ex responsable me canalizara con él para seguir con el proceso. Sin embargo, su respuesta no fue la más favorable, debido a que me citó al día siguiente y me dirigió con un área distinta (Coordinación Ejecutiva), quien señaló que no disponían de tiempo para atenderme.

La espera era larga, en varias ocasiones solo acudía a esperar, ya que las secretarias no lograban encontrar a los responsables de Coordinación y de Proyecto de Formación Técnica por todo el plantel debido a que no siempre se encontraban ahí, o definitivamente les indicaban que estaban indispuestos para otorgarme un momento de su tiempo. Conforme pasaba el tiempo, era más complicado ingresar al plantel, puesto que desde la puerta me negaban el paso para hablar con alguna autoridad escolar.

Para negociar el acceso se ofrecieron constancias con valor curricular para todos aquellos docentes y personal administrativo que apoyaran y me dieran las facilidades para llevar a cabo la investigación, pues de esta forma serian parte de este proceso investigativo. Pero a pesar de que en un inicio esto llamó la atención, tanto del Coordinador Ejecutivo como del Jefe de Promoción y Vinculación, después no fue motivación suficiente para obtener el apoyo de las autoridades. Esto debido a que no me indicaban en concreto cuándo y en qué horario podía realizar la aplicación de los cuestionarios de opción múltiple y preguntas abiertas. Solo me dirigió con el coordinador, quien no se encontraba disponible.

En una de las tantas visitas al plantel, la secretaria del coordinador se molestó por mi insistencia, cuestionándome el por qué nuevamente acudía a pesar de que no me atendían, a lo que respondí que era por el interés por desarrollar mi trabajo de investigación y aportar conocimiento que contribuya en la mejora del CONALEP, además de indicarle los datos que vuelven al plantel objeto de estudio.

Luego de incesantes visitas al plantel (alrededor de siete visitas sin respuesta favorable y de citas canceladas a última hora) se logró acordar con el coordinador un breve espacio para plantearle lo que estaba realizando y lo que requería. Para ello tuve que esperar afuera del plantel, debido a que el personal de seguridad de la puerta no me permitió el acceso a las instalaciones. Luego de unos minutos el coordinador llegó y me atendió. Le entregué el plan de trabajo, mi ficha de presentación y los documentos que previamente me habían sido firmados por las autoridades del plantel, en los que me autorizaban acudir a realizar la investigación, así como los generados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para generar la vinculación con la institución.

Fue a partir de ahí que me indicó los días y los horarios en los que se me permitiría el acceso a la escuela. Ese mismo día me llevó al área de prefectura de ambos turnos, para presentarme e indicarles a las prefectas que ellas serían las encargadas de dirigirme a los salones de los estudiantes. Sin embargo, poco después de haberme despedido y agradecer la disposición del coordinador, acudí con las responsables de esta área del turno matutino para acordar el proceso a realizar, pero ellas se mostraron indiferentes a lo que les comenté sobre el trabajo y lo que les solicitaba, pues siguieron ocupadas en su celular y respondieron que al día siguiente lo veíamos.

Para continuar con el desarrollo de la investigación e implementar el cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas y realizar las entrevistas a docentes, fue necesario, nuevamente, acudir al plantel en el segundo periodo del ciclo escolar 2023-2024, para lo cual volví a solicitar platicar con el responsable de Promoción y Vinculación, cargo que ya estaba ocupado por un nuevo responsable. Sin embargo, en esta ocasión fue más difícil contar con el apoyo ya que solo me hacían esperar y en algunos casos se referían a mi como “la chava o la niña”.

Cuando lograba conversar con alguien solo era para indicarme que requería hablar directamente con el coordinador y con el Jefe de Formación Técnica, y me enviaban con sus secretarias quienes solo me indicaban que estaban ocupados y que volviera en otro momento. Solo en una ocasión, me pidieron mis datos de contacto para darme una cita con ellos, pero eso no sucedió.

Después de acudir en varias ocasiones, logre platicar con el nuevo Jefe de Promoción y Vinculación, quien después de presentarle los objetivos de la investigación y exponerle lo que había estado realizando en el plantel se mostró muy interesado en que se siguiera realizando la investigación, pero que a pesar de que él estaba en ambos turnos no podía ayudarme a gestionar el proceso en el turno vespertino y me solicitó llevar nuevamente mi documentación para reactivar la vinculación directamente con la directora. A lo que acudí al siguiente día, pero en esa ocasión la directora no asistió al plantel, por lo que el recibió mis documentos y me indicó que acudiera a aplicar los cuestionarios tres días después, pero que el me daría el horario. Sin embargo, eso no sucedió y al comunicarme con él me indicó que tenía que hablar con la secretaria, aunque no especificó su nombre y cargo. Después de esa ocasión, decidí replantear, nuevamente, el proceso de recolección de información.

4.5.2. *Descripción del trabajo de campo y levantamiento de información*

La segunda ocasión que acudí al plantel, luego de haberme aceptado por primera vez, llevé copia de mis documentos que confirman mi identidad y el oficio expedido por la universidad para solicitar formalmente el acceso a la institución, así como el guion de entrevista para comenzar con la aplicación de ellas. Mientras esperábamos a que se desocupara la Jefa de Servicios Escolares, el Jefe de Promoción y Vinculación me llevó a dar un recorrido por las instalaciones del plantel y me presentó algunas de las autoridades escolares. Durante el recorrido me compartió algunos datos interesantes sobre el plantel, uno de ellos fue que el nombre del

plantel fue cambiado a partir de la propuesta de la directora que actualmente se encuentra en el plantel, ya que consideraba importante que, en la Ciudad de México, lugar en el que se encuentra una gran cantidad de planteles del CONALEP, hubiera uno dedicado al fundador de la institución. Por ello cambió su nombre de Ticomán a Ingeniero José Antonio Padilla Segura, mientras que el III se debe a que en otros estados del país se encuentran otros planteles con el mismo nombre.

Luego de ello, comencé con la realización de la entrevista al personal administrativo, la cual se realizó a la encargada del área de servicios escolares, pues, a partir de lo referido por el Jefe de Promoción y Vinculación, es ahí donde se captura la información que requería. Como ya se había mencionado anteriormente, la entrevista constó de 37 preguntas clasificadas en tres temas: datos generales, que contempló preguntas acerca de la matrícula, las características sociodemográficas de los estudiantes; datos referentes al abandono, bajas estudiantiles, y datos referentes a los estudiantes con CDO[25].

La entrevista tuvo una duración de 42 minutos, y como ella era quien tenía la información que yo requería, no fue necesario entrevistar a otras personas. Solo dos preguntas no fueron respondidas por ella, puesto que al momento no contaba con los datos, sin embargo, me indicó que esta la obtendría con el jefe de Proyecto de Promoción y Vinculación, quien las respondió de forma concreta.

La siguiente visita consistió en acordar la fecha para la realización de las siguientes entrevistas, que sería a los estudiantes de segundo semestre. Mientras esperaba, estuve platicando con la secretaria del Jefe de Promoción y Vinculación, quien me estuvo compartiendo datos de

[25] Ver Anexo 4. Guía de entrevista para el personal administrativo.

los estudiantes y del plantel que fueron de gran relevancia para la investigación. Luego de su llegada se acordó la siguiente visita.

Al acudir al día de la realización de las entrevistas, el Jefe de Promoción y Vinculación me dirigió con los estudiantes de segundo semestre, principalmente con los que estaban fuera de clases, esto para no tener inconveniente con los docentes. De estos jóvenes solo se requirió la participación de uno de ellos, ya que solo se requería de un hombre. La entrevista fue realizada durante el turno vespertino, en las bancas del patio principal del plantel y tuvo una duración de 14 minutos. Aunque también se entrevistó a otro estudiante quien había indicado que había obtenido CDO en sus resultados, sin embargo, al momento de realizar la entrevista el estudiante no sabía que significaba CDO.

Posteriormente, me llevó a un grupo de estudiantes quienes se encontraban en clases con su docente, a quien le solicitó permiso para que una estudiante mujer me pudiera ayudar con la entrevista que requería. Dos de las estudiantes indicaron que habían obtenido CDO, por lo que primero entrevisté a una estudiante y luego a la otra. Sin embargo, al igual que los estudiantes anteriores, una de ellas no tenía idea de lo que era CDO. La entrevista a la estudiante con CDO se realizó en la oficina del Jefe de Promoción y Vinculación, también durante el turno vespertino, ya que fue realizada el mismo día que la anterior, y tuvo una duración de 13 minutos. Posteriormente, agradecí la disposición y apoyo para realizar la investigación.

Para realizar la aplicación de los cuestionarios hubo una siguiente visita, la cual se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar 2023-2024, para acordar el día más adecuado para realizarlo y gestionar el permiso a los docentes de grupo para que los estudiantes pudieran contestarlo, así como también acordar el medio para su realización, a lo cual él me sugirió que sería bueno utilizar Google Forms y que él gestionaría el envío del cuestionario a todos los estudiantes. Ese

día el responsable me compartió datos sobre la matrícula de estudiantes en cada uno de los planteles de CONALEP de la Ciudad de México, información de gran importancia en la investigación.

Sin embargo, un par de días después al enviarle en cuestionario me habló por teléfono indicándome que había sido cambiado de plantel y que por lo tanto ya no podría gestionar el proceso de envío de los cuestionarios. Ante esa situación me proporcionó los datos del coordinador del plantel y del nuevo responsable del área, a quienes previamente les informó lo que estaba realizando y lo que requería.

Es así que para la tercera fase de la investigación se requirió hablar nuevamente con los encargados del plantel para realizar una segunda negociación de acceso, sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, esta presentó muchos inconvenientes, hasta que por fin después de varias visitas, pude acordar con el coordinador el acceso al plantel y la realización de los cuestionarios, esto dos meses después de la primera solicitud, que inició en agosto de 2023, es decir, octubre.

En el momento de firmarme y sellarme el documento con el que me darían acceso ciertos días, me dirigió con las prefectas del turno vespertino, a quienes acudí después de agradecer el apoyo al coordinador, sin embargo, su actitud fue desinteresada. Pero su desinterés se hizo aún más presente en el momento en el que acudí a realizar el levantamiento de datos, puesto que me hicieron esperar un par de horas hasta que terminaron de platicar de asuntos de carácter personal y externos al plantel.

El responsable de prefectura que me atendió en ese momento fue Pablo, quien solo me indicó que él era el prefecto del turno vespertino. Su actividad consiste en motivar a los jóvenes a asistir a sus clases y revisar que cada uno de ellos se encuentre en su salón durante los horarios establecidos. Él fue quien me dirigió hacia los grupos de primer semestre y quien habló con los

docentes para indicarles lo que iba a realizar. Me parece importante mencionar que al ser un joven miembro de la comunidad LGBTTTIQ+[26], los estudiantes le faltan al respeto con comentarios ofensivos que hacen alusión a sus preferencias sexuales.

Su apoyo fue fundamental para poder implementar el primer cuestionario de preguntas abiertas y opción múltiple a los estudiantes de primer semestre pertenecientes al ciclo escolar 2023-2024. El primer grupo con quienes implementé el cuestionario fue de primer semestre, turno vespertino, correspondiente a la carrera de asistente directivo. Debido a que la docente aún no llegaba, la presencia de estudiantes dentro del salón era mínima, algunos iban llegando un poco tarde, aunque poco a poco se iban integrando.

La implementación del cuestionario tuvo inconvenientes debido a que a pesar de que el plantel cuenta con un laboratorio de cómputo, este no está en funcionamiento, y en las aulas no cuentan con conectividad a internet. Por lo que me vi en la necesidad de compartir internet desde mi celular. Sin embargo, este no daba alcance a todos, por lo que algunos me indicaron que el cuestionario lo harían en sus casas, lo cual no fue así.

Otros pocos indicaron que no traían celular, por lo que tuve que prestarles el mío para que pudieran responder el cuestionario. Otros a pesar de contar con acceso a internet se reusaron a contestarlo, cuestionando cuál sería la sanción si no querían responderlo. Hubo estudiantes que me indicaron que no podrían contestarlo, puesto que no tenían celular o acceso a internet. Mientras que unos cuantos más utilizaban el internet que les compartí para enviar mensajes o navegar en las redes sociales. Algunos de los estudiantes que estaban cerca de las ventanas que

[26] Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgéneros, Transexuales, Intersexuales y Queer y más.

dan vista hacia un patio pequeño cerca de la dirección del plantel si pudieron conectarse a internet y contestar el cuestionario, ya que en esa área si hay conectividad a internet.

Con algunos estudiantes, fue necesario leerles las preguntas del cuestionario, pues no lograban comprender y responder a las preguntas (algunas de estas preguntas involucraban que colocaran qué pensaban sobre el proceso de admisión a la EMS, preguntas que a algunos estudiantes les parecía poco comprensible), o porque tenían problemas para leer con fluidez.

Pasado un tiempo, algunos estudiantes fueron abandonando el salón, puesto que ya habían concluido el cuestionario o ya no lo querían responder. Aunque algunos otros se mantuvieron en el aula realizando adornos para el día de muertos. Después de alrededor de una hora, llegó la docente, por lo tanto, tuve que dar por concluida la implementación del cuestionario en ese grupo.

El siguiente grupo fue un tanto más participativo, esto gracias a que la docente se encontraba en el aula. Sin embargo, aun así, recibí comentarios negativos de parte de los estudiantes que mostraban su aversión por responder las preguntas, puesto que no había una sanción detrás si no lo contestaban.

Durante el tiempo que estuve ahí, me tocó percatarme de cómo es la dinámica en el salón de clases y la relación que tienen los estudiantes con sus docentes (en este caso del género femenino), a la cual categorizo como irrespetuosa, ya que estos le faltaban al respeto diciéndole directamente palabras altisonantes, además de que hacían caso omiso a las indicaciones que ella les daba.

En un momento, la maestra solicitó a un grupo de jóvenes (hombres) que se bajaran de su escritorio, a lo que estos hicieron caso omiso indicándole que ahí era el único lugar donde tenían internet. Aunque la maestra les volvió a pedir que se bajaran, ellos siguieron arriba del escritorio, ignorándola por completo, por lo que no le quedó otra opción más que bajar sus cosas de ahí e

irse con su silla a sentar en un lugar distinto. Dentro del salón, fue común ver discusiones y algunos golpes entre los estudiantes, a lo cual intervino la docente pidiéndoles que se cambiaran de lugar. A pesar de estar ahí, no todos los estudiantes respondieron las preguntas, algunos indicaron abiertamente que no querían hacerlo.

Al igual que en el grupo anterior, en algunos casos fue necesario brindar acompañamiento en la resolución de este, en este caso debido a que solo de esa forma terminaban de responderlo rápidamente, puesto que no se distraían con alguna cosa. Llama la atención que, en el caso de un estudiante, no sabía cómo se llamaba la colonia en la que vivía, ya que buscó entre sus cosas algún documento donde pudiera encontrarla, mientras que otros ya no recordaban como se llamaba la secundaria en la que cursaron el último grado de ese nivel, ni las opciones educativas que eligieron durante el concurso de la COMIPEMS, y otros no tenían conocimiento de cuál fue el procedimiento que siguieron para estar en la institución. Algunos indicaron que esto se debe a que sus padres fueron quienes se encargaron de registrarlos.

La aplicación del cuestionario se pausó debido a que terminó el horario de clase y se retiró la profesora, por lo que los estudiantes hicieron lo mismo. Ya no se continuó con la aplicación con otros grupos de primer semestre, debido a que tanto mis datos como la batería de mi celular se estaban agotando, por lo que ya no sería posible continuar con otro grupo.

Por consiguiente, la respuesta de los estudiantes de ambos grupos no fue la más favorable, puesto que me enfrenté a la apatía y el desinterés. El tener acceso a internet les permitía ingresar a las redes sociales, por lo que como era de esperarse, estos preferían estar realizando cualquier otra cosa menos el cuestionario que les había compartido.

Luego de salir del salón me dirigí con el prefecto a quien le indiqué las dificultades que había tenido con el grupo y que ya no podría continuar con la aplicación, debido a que ya no

contaba con internet y batería para llevar a cabo el proceso. Ante esto le comenté al prefecto y al coordinador que si existía un medio distinto al realizado para poder enviar mis cuestionarios a los estudiantes y que estos los contesten.

La respuesta fue favorable, ya que me indicaron que la manera más efectiva de hacerles llegar el cuestionario a todos los estudiantes y obtener las respuestas de la mayoría, era a través de orientación educativa, además de que me dijeron que ellos gestionarían el proceso para hablar con el departamento de orientación educativa para que se encargaran de la distribución del cuestionario por medio del grupo de WhatsApp con el que mantienen comunicación con los padres y madres de los estudiantes, esto en el turno vespertino.

Por su parte, para implementar los cuestionarios a los estudiantes de primer semestre del turno matutino, al día siguiente acudí nuevamente a solicitar el apoyo del departamento de orientación educativa, cuya responsable me hizo esperar alrededor de tres horas afuera de la oficina, porque a pesar de que le indiqué que el coordinador me había canalizado con ella, no se le había notificado y requería de su autorización para poder atender mi solicitud. Luego de esperar, la secretaria del coordinador le indicó que en efecto él tenía conocimiento de mi petición, lo que permitió que la orientadora me escuchara y enviara el cuestionario a los estudiantes de primer semestre del turno matutino a través de la aplicación de mensajería de WhatsApp.

En los primeros días posteriores a la solicitud, las respuestas de los estudiantes iban llegando, sin embargo, en un momento estas dejaron de llegar. Ante tal situación me dirigí por medio de mensajes de texto al coordinador, orientación del turno matutino y al encargado de prefectura del turno vespertino. Pero solo el prefecto respondió, indicándome a través de un audio que “así son los estudiantes de CONALEP, y si no te respondieron el cuestionario cuando estabas ahí, menos lo iban a hacer desde sus casas”. Ante esta situación se replanteó la estrategia metodológica, lo cual se describe en el siguiente apartado.

4.5.3. *Consideraciones derivadas del pilotaje de entrevistas y del proceso de levantamiento de datos*

La experiencia durante el levantamiento de datos (narrada en el apartado anterior), derivó en modificaciones al diseño metodológico de la investigación, puesto que se tenía pensado aplicar el cuestionario a todos los estudiantes de los grupos de primero, cuarto y sexto semestre, así como realizar entrevistas para dar seguimiento a su trayectoria educativa, pero debido a que la participación de los estudiantes de primer semestre no fue la esperada y que las autoridades escolares no contaban con la disposición de apoyar el desarrollo de la investigación, se optó por solo implementar los cuestionarios a los estudiantes de primer semestre.

A pesar de que posteriormente se insistió a las autoridades del plantel que permitieran la realización de la investigación dentro del plantel, no se contó con el apoyo, aun habiéndoles indicado que en un inicio se tenía pensado realizar los cuestionarios de opción múltiple a todos los grupos de cuarto y sexto semestre de ambos turnos, pero que estos ya solo se realizarían a un grupo de cada uno de ellos, y que estos ya no serían enviados mediante Google Forms, sino que se llevaron los cuestionarios impresos y se contestaron al momento.

Esta situación también modificó el proceder posterior, puesto que inicialmente se pensó realizar grupos focales, pero la experiencia con el trabajo de campo me llevó a redefinir y establecer que, dadas las características de los estudiantes, sería más conveniente llevar a cabo entrevistas semiestructuradas, puesto que mediante los grupos focales no se tendría una respuesta apropiada. Sin embargo, tampoco se dio seguimiento a través de las entrevistas semiestructuradas.

Asimismo, las entrevistas a docentes se replantearon, pero como era necesario contar con su perspectiva se decidió entrevistar a un docente que, aunque no fuera parte del plantel, sí perteneciera al subsistema CONALEP, logrando entrevistar a un docente del CONALEP Tlalpan

II, que cuenta con experiencia laborando con estudiantes de primero y sexto semestre, aunque no es lo único, pero para esta investigación esto era fundamental.

4.6. Referente empírico: CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III

El CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III, antes Ticomán, lugar donde se realizó la investigación, está ubicado en calle de la Borrasca sin número, colonia Residencial Acueducto de Guadalupe, alcaldía Gustavo A. Madero, este es uno de los 27 planteles del subsistema que se encuentran en la Ciudad de México.

Este plantel debe su actual nombre al fundador y primer director general del CONALEP, el ingeniero José Antonio Padilla Segura (1922-2012), quien derivado del proceso de industrialización que comenzaba a tener lugar en México a principios de los sesenta, consideró necesario que hubiera un espacio destinado a la formación intermedia (entre la licenciatura y la educación básica, a la que nombró educación técnica) de jóvenes que acaban de egresar de la secundaria (Fonseca, 2022). José Antonio Padilla Segura, fue un destacado ingeniero, político, académico y escritor mexicano que contribuyó enormemente a la educación y al desarrollo tecnológico del país, y que, entre otras cosas, se desempeñó como director del IPN durante 1963 a 1964 (Fonseca, 2022; El Universal, 2022).

El cambio de nombre del plantel fue propuesto por una de las directivas del plantel, quien consideró pertinente que en la Ciudad de México hubiera un CONALEP que homenajeara al fundador de la institución, ya que es esta entidad la que concentra la mayor cantidad de planteles. De acuerdo con lo indicado por el jefe de Promoción y Vinculación del plantel, la razón por la que este lleva el III es porque en el país existen otros dos planteles con el mismo nombre, pero estos se encuentran en los estados de Nuevo León, Monterrey y Culiacán, Sinaloa.

Este plantel inició actividades en agosto de 1978, ocho meses después de decretarse y publicarse su creación en el diario oficial de la federación, año en el que también inició

operaciones este subsistema. En sus inicios contaba con seis carreras profesionales técnicas, sin embargo, dos de ellas fueron eliminadas (en 1994 se suprimió la carrera de Procesos de Producción Industrial y en 1996 la de Modelos Industriales) por lo que ahora solo ofrece cuatro carreras: Electricidad Industrial, Químico Industrial, Mecatrónica y Asistente ejecutivo (CONALEP, 2023). Según lo señalado por la jefa de proyecto de servicios escolares, Mecatrónica es la carrera más demandada y electricidad la menos solicitada por los estudiantes.

Las instalaciones del plantel son relativamente pequeñas, cuentan con nueve edificios en los que se ubican 20 aulas para las clases diarias, una sala audiovisual, una biblioteca, cubículos de orientación educativa, sala de maestros, laboratorios y talleres, una papelería, un patio y un área deportiva con canchas de basquetbol.

Figura 4

Mapa del plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III

Nota. Fotografía tomada en las instalaciones del plantel.

Durante el ciclo escolar 2022-2023, atendió un total de 1165 estudiantes, de los cuales 659 pertenecían al turno matutino (297 mujeres y 362 hombres) y 506 del turno vespertino (242 mujeres y 264 hombres), la mayor parte de ellos provienen de la periferia del plantel y de la zona norte de la alcaldía Gustavo A. Madero, aunque también atiende, en menor medida, a estudiantes provenientes de algunos municipios aledaños del Estado de México, como son Tlalnepantla de Baz y Ecatepec de Morelos. El tiempo aproximado de traslado de los estudiantes hacia la escuela es de alrededor de 15 minutos como mínimo, hasta media hora como máximo. Durante ese mismo ciclo escolar, el número de grupos que conforman el plantel era de 21 en la mañana y 16 en el turno de la tarde, cada uno de ellos conformado por alrededor de 37 estudiantes para el turno matutino y 34 en el vespertino.

Llama la atención que, en este plantel, por seguridad de las estudiantes, se optó por solicitar pantalón para el uniforme de diario, por lo que el uso de faldas es nulo. Esto se debe, con base en lo indicado por las autoridades escolares, a que evita que las estudiantes corran el riesgo de ser acosadas por sus compañeros, docentes y por personas externas al plantel, cuando, por ejemplo, van de camino a la escuela o de regreso a sus hogares. Sin embargo, considero que la problemática no radica en el uniforme, ni tampoco creo que el problema se resuelva con esto, dado que el problema se ubica en los estudiantes y docentes que no respetan a las mujeres, independientemente de la ropa que utilicen. Por lo que las medidas deben estar dirigidas a sancionar a estudiantes y docentes que realicen algún acto que violente y atente contra la seguridad e integridad de las estudiantes.

La razón por la cual se eligió esta institución para llevar a cabo la investigación fue porque, con base en el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* (SEP / SEMS / COPEEMS, 2012, p. 38), el servicio educativo con mayores índices de abandono es el profesional técnico, que está representado por el CONALEP. Y en específico se

seleccionó este plantel para realizar el estudio debido a que, de acuerdo con la *Gaceta Oficial de Resultados de la COMIPEMS* (COMIPEMS, 2022), es uno de los planteles menos demandados durante el concurso, ya que cada año cuenta con espacios disponibles para los aspirantes que obtienen CDO. Además de que se trata de uno de los planteles de CONALEP con los índices de abandono más altos a nivel nacional (Verdugo, 2019), por lo tanto, estas características lo vuelven objeto de análisis.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El desarrollo de este capítulo de resultados es producto de los datos recopilados en el trabajo de campo, los cuales se analizaron a partir de los conceptos y categorías de análisis identificadas en los referentes teóricos, y de los constructos distinguidos con base en ambos, es decir, lo teórico y lo empírico (lo obtenido en entrevistas, conversaciones y cuestionarios a docentes, estudiantes y personal administrativo).

En la Tabla 12 se exponen las principales categorías de análisis y conceptos que se desarrollaron en la investigación, destacando la estructura y la agencia social como categorías eje, y por otro lado se presentan los constructos.

Tabla 12

Categorías de análisis y constructos empleados en la investigación

Categorías de análisis		**Constructos**
Categorías eje	Estructura	Estudiantes resilientes
	Agencia social	
Categorías secundarias	Estado, gobierno y política educativa	Estudiantes temporales (de paso)
	Derecho a la educación	
	Trayectoria educativa	Estudiantes sin asignación
	Transiciones educativas	
	Permanencia escolar	Escuela no deseada
	Abandono escolar	
	Política de acceso	Prácticas institucionales
	Procesos de admisión	

Nota. En la tabla se presentan las categorías de análisis y los constructos que se fueron ubicando con los referentes teóricos y empíricos, los cuales permitieron realizar el posterior análisis de resultados.

Ambos elementos en conjunto permitieron definir las categorías temáticas en las que se organizó el reporte de resultados. Así mismo, para la interpretación y análisis de los resultados, fue necesario tener presentes esos referentes teóricos, el dato empírico, los referentes normativos-conceptuales, así como las preguntas y objetivos de investigación.

En este apartado se exponen algunos datos relacionados con las características sociodemográficas y antecedentes escolares de los estudiantes que se encuentran inscritos en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III, para a partir de ellos realizar un breve perfil de los estudiantes y, particularmente, caracterizar a los estudiantes que obtuvieron CDO en sus resultados y que siguen diferentes trayectorias educativas.

Posteriormente, y a partir de la información obtenida en los instrumentos, se caracteriza lo que es una escuela no deseada. Dentro de la siguiente categoría temática se analiza el avance de los estudiantes entre niveles educativos, resaltando las diversas problemáticas que se presentan en la transición de los estudiantes entre semestres. En el siguiente apartado se analizan las implicaciones de las acciones y omisiones de las prácticas escolares e institucionales del CONALEP en la permanencia escolar. En la temática consecutiva, se presentan las razones por las que los estudiantes deciden permanecer dentro de la institución a pesar de ser una escuela que, en un primer momento, fue considerada como no deseada. Y finalmente, se recuperan algunas experiencias de docentes trabajando con jóvenes que ingresan a una escuela no deseada.

5.1. Perfil de los estudiantes del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III

Se ha señalado en investigaciones (González, 2021; Solís, 2018; Blanco, 2014a; Solís, Rodríguez y Brunet, 2013; Rodríguez y Brunet, 2012) que existe una gran cantidad de factores que de forma conjunta o separada obstaculizan la continuidad de los estudios, tanto en la transición como durante el curso de un nivel educativo, en este caso la EMS.

En tal sentido, destaco algunos de los factores que principalmente se asocian con la desigualdad en la continuidad de los estudios, estos son los estructurales o de origen social, los sociodemográficos y las trayectorias educativas previas o antecedentes escolares, aunque existen otros grupos de factores.

En el caso de los dos primeros grupos de factores antes señalados, corresponden a condiciones externas a lo propiamente educativo, puesto que contemplan condiciones como el estrato socioeconómico, la escolaridad de la familia del estudiante, género y situación conyugal, por mencionar algunos, siendo producto de las desigualdades sociales. Mientras que los relacionados con los antecedentes escolares, engloban características referentes al estudiante, como el rendimiento escolar o la reprobación, la formación académica y la escuela de procedencia, en este caso el turno o el tipo de financiamiento, lo cual corresponde a las desigualdades educativas.

De esta forma, al existir una influencia de estos factores en la distribución de las oportunidades educativas y en la trayectoria de los estudiantes (tanto en el acceso como durante su formación), resulta relevante describir y analizar el perfil de los estudiantes que cursan la EMS dentro del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III.

El perfil estudiantil, con base en Guzmán (2003), representa una primera aproximación al estudio de una problemática, porque intenta dar a conocer quiénes son los estudiantes a partir de la descripción de sus características principales, comunes y generales, incluyendo, por lo regular, los siguientes rubros: las características personales, antecedentes académicos, características sociofamiliares y socioeconómicas, motivaciones para estudiar o para elegir una carrera, condiciones de estudio, hábitos de estudio, percepciones y opiniones en torno a la escuela, actividades culturales y recreativas, y expectativas académicas y laborales.

En este apartado solo se hizo énfasis en las características sociodemográficas y de antecedentes escolares de los estudiantes que cursan la EMS en el plantel, los que ingresan y los que obtuvieron CDO y a partir de esto llegaron a esta institución, dado que son los grupos de factores con mayores repercusiones en la trayectoria educativa de los estudiantes, aunque, siguiendo a Guzmán (2003), también se recuperan las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, más adelante se toman algunos de los otros rubros que señala Guzmán (2003).

Asimismo, es importante mencionar que derivado de haber obtenido la información de diversas fuentes, no fue posible recuperar diversos indicadores para caracterizar a todos los jóvenes que estudiaban durante un ciclo escolar, ni sobre una generación, ya que como se señaló en el apartado de descripción del trabajo de campo, solo se logró obtener información general de los estudiantes que se encontraban matriculados durante el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023, esto a través de servicios escolares, y de los estudiantes de primer semestre del ciclo escolar 2023-2024 con el cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas.

5.1.1. Los estudiantes que se encuentran matriculados en el plantel

En primer lugar, durante el segundo periodo del ciclo escolar (2022-2023) se encontraban matriculados en el plantel un total de 1165 estudiantes de los cuales 659 se encontraban en el turno matutino y 506 en el turno vespertino. En el caso del turno matutino, 297 eran mujeres y 362 eran hombres, por su parte en el turno vespertino 242 eran mujeres y 264 eran hombres. Por lo tanto, es mayor la población de estudiantes inscritos en el turno matutino, mientras que en ambos turnos se observa un mayor número de estudiantes hombres.

Esta diferencia en cuanto al género que predomina en el plantel, con base en lo señalado por la Jefa de Proyecto de Servicios Escolares, se debe al tipo de carreras que se imparten en el plantel, ya que ejemplifica mencionando que “tenemos la carrera de asistente directivo donde hay

más mujeres que hombres. Tenemos la carrera de electricidad, ahí hay más hombres que mujeres. Mecatrónica son más hombres que mujeres y en química, ahí es más o menos igual" (E-SE-IP-2023).

Esto mismo es señalado por el docente entrevistado, quien además refiere que la dinámica con los grupos cambia debido a ello.

> En química está un poco más equilibrado, no hay tanta diferencia en que haya más hombres que mujeres, hay más o menos. Y administración es todo lo contrario, hay más mujeres que hombres (…). Me pasó hace mucho, hace dos semanas, con un grupo en el CONALEP Tlalpan II, ahí hay tres carreras: química, que está conformada por mitad y mitad, de hombres y mujeres; administración, donde hay más mujeres que hombres; y electromecánica, donde hay más hombres que mujeres. Entonces tengo un grupo de electromecánica donde las, te digo que hace dos semanas cuando yo entré, dos filas completas estaban vacías, pero se veía… era muy evidente el hueco. Cuando les preguntas sobre sus compañeros dicen pues sí, pero no quisieron entrar. (E-DC-GT-2023)

Por lo que se percibe que la preferencia en las carreras se rige a partir de estereotipos de género, lo cual es más visible en las carreras de mecatrónica y electricidad, donde la presencia de hombres es mayor.

Por otra parte, las zonas de las que provienen, en general, la mayor parte de los estudiantes de los tres semestres del segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023 (segundo, cuarto y sexto) son principalmente de Cuautepec, Progreso Nacional, Ticomán y partes de Tlalnepantla de Baz y Ecatepec de Morelos, estos últimos pertenecientes al Estado de México. Aunque en ese momento, había un estudiante de sexto semestre que acudía al plantel desde Tizayuca, Estado de México (E-SE-IP-2023). En la Figura 5 se muestra un mapa de la alcaldía Gustavo A. Madero y las zonas de las que provienen la mayor parte de los estudiantes.

Figura 5

Mapa de las principales zonas desde las que acuden los estudiantes al CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III

Nota. El mapa muestra algunas de las principales colonias desde las que acuden diariamente algunos de los estudiantes del plantel.

En cuanto al tiempo de traslado de los estudiantes de ese ciclo escolar, con base en lo reportado por servicios escolares (E-SE-IP-2023), es como máximo 45 minutos, mientras que la media ronda los 30 minutos.

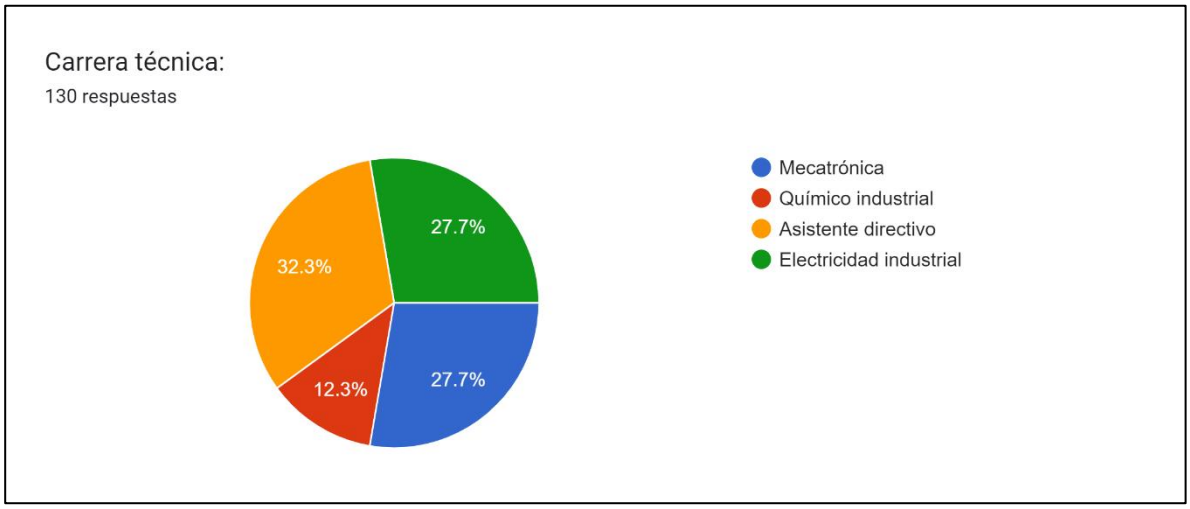
5.1.2. Los estudiantes que ingresan a primer semestre

En el desarrollo de la investigación participaron 130 estudiantes de primer semestre matriculados durante el ciclo escolar 2023-2024, pertenecientes a nueve grupos de los que conforman este semestre, de estos el 45.4% corresponden al turno matutino, mientras que el

54.6% pertenecen al turno vespertino. En cuanto al porcentaje de estudiantes participantes con base en la carrera en las que se encuentran inscritos son: asistente directivo 32.3%, electricidad industrial 27.7%, mecatrónica 27.7% y químico industrial 27.7%, esto se expresa de forma gráfica en la Figura 6.

Figura 6

Porcentajes de los estudiantes participantes en la investigación por carrera



Nota. El diagrama muestra el porcentaje de estudiantes por carrera que participaron en la investigación.

Es importante señalar que, con base en lo señalado por la Jefa de Proyecto de Servicios Escolares, la matrícula de primer semestre está conformada por cuatro tipos de estudiantes, los asignados, los CDO, los de inscripción directa y los recursadores. En la Tabla 13 se presentan las características de cada uno de estos estudiantes.

Tabla 13

Tipos de estudiantes que ingresan a primer semestre

Asignados	CDO	Inscripción directa	Recursadores
Son aquellos estudiantes que fueron asignados por la COMIPEMS en el plantel, a partir de haberlo colocado en alguna de sus opciones del listado del concurso. En algunos estudiantes, el plantel se colocó entre sus primeras opciones, pero hay quienes la eligieron en una opción posterior a la quinta.	Son los estudiantes que llegaron al plantel luego de haberlo elegido entre las opciones que les fueron ofrecidas derivado de no ser asignados en algunas de las escuelas seleccionadas. En algunos casos siguieron las indicaciones señaladas por la COMIPEMS para ingresar al plantel, pero en otros casos acudieron directamente al plantel a solicitar un lugar.	Son estudiantes que no participaron en el concurso de asignación de la COMIPEMS, e ingresaron a la institución a partir de acudir directamente al plantel a solicitar un lugar.	Son estudiantes que se dieron de baja temporal, ya sea por decisión propia o por haber reprobado alguna materia de primer semestre, lo que los obliga a esperarse hasta el siguiente ciclo escolar.

Nota. En la tabla se presentan las características generales de los estudiantes que componen la matrícula de primer semestre.

Con respecto a las edades de los estudiantes, en general, se ubican en los 15 años (73.8%), aunque todavía hay estudiantes con 14 años (11.5%) y otra parte con 16 años o más (14.7%), por lo que en general cuentan con una trayectoria educativa continua. En cuanto al género, el 50% de ellos son mujeres y el 48.5% son hombres (el otro pequeño porcentaje no se identificó en ninguno de estos géneros), por lo que fue en la misma proporción la participación de los estudiantes de ambos géneros.

El tiempo de traslado de su casa al plantel, en su mayoría, se ubica entre los 20 a los 30 minutos (48.5%), ya que viven en zonas aledañas al plantel, entre ellas Ticomán, Acueducto de Guadalupe y Cuautepec. Sin embargo, existe un porcentaje significativo de jóvenes cuyo

recorrido puede tomarles una hora o más (23.8%), debido a que algunos acuden desde algunos municipios del Estado de México como son Tecámac, Netzahualcóyotl, Chimalhuacán, Ecatepec y La Paz, además de que se ubicó a un estudiante que vive en Tizayuca, en el Estado de Hidalgo. No obstante, algunos otros estudiantes viven dentro de la alcaldía Gustavo A. Madero donde se ubica el plantel, pero reportan que hacen de camino esta misma cantidad de tiempo.

Por otra parte, son jóvenes que aún dependen económicamente de sus padres. Un alto porcentaje habita en hogares con más de 5 familiares (46.2%), conformados por mamá, papá y hermanos o hermanas, cuyo sostenimiento económico depende principalmente del padre (44.6%), aunque un porcentaje significativo señala que tanto la madre como el padre son el sustento económico (23.8%), proporción que es similar en cuanto a los que señalan que es la madre quien se encarga de los gastos del hogar (21.5%), mientras que el porcentaje restante (10.1%) depende de otros familiares (abuelos, tíos o hermanos). Solo el 14.6% de los estudiantes trabajan, realizando actividades que implican la atención al cliente (meseras, comerciantes y ayudantes en tiendas) y la construcción.

Es importante mencionar que, al momento de la realización del cuestionario, la mayoría de los estudiantes aún no recibían la Beca Universal Benito Juárez, porque estaba en proceso el trámite. Sin embargo, todos los estudiantes, desde primer semestre, son acreedores al apoyo económico, que implica un pago de 950 pesos mensuales.[27]

[27] Esta beca es un beneficio de carácter universal, ya que se otorga a todos los estudiantes que se encuentran inscritos en alguna institución pública de nivel medio superior, con el objetivo de que los jóvenes abandonen sus estudios o no ingresen al nivel por falta de recursos económicos.

Con respecto a su situación civil, tres estudiantes indicaron que viven en unión libre, mientras que una estudiante manifestó que tenía un hijo. El resto de los jóvenes son solteros y no tienen hijos actualmente.

Por otro lado, en relación con los antecedentes escolares de los estudiantes que componen la matrícula de primer semestre, se pudo identificar que el tipo de secundaria de procedencia del 51.5% de los estudiantes es técnica, el 39.2% estudiaron en secundarias diurnas y el 9.2% provienen de telesecundarias. Aunque la modalidad técnica es de la que principalmente provienen los estudiantes, lo que resulta interesante, ya que este tipo de secundarias valora y promueve que los estudiantes obtengan conocimientos técnicos que les permitan desarrollarse y prepararse para desenvolverse de forma positiva en su vida y en lo laboral, aunque la formación que reciben en estos espacios va más allá del saber hacer (Gobierno de México, 2024), lo cual guarda relación con lo que ofrece el sistema CONALEP. Asimismo, con respecto al turno en el que se estudió la secundaria fue el 60% en el matutino y el 40% en el vespertino.

Particularmente, el promedio con el cual los estudiantes egresaron de la secundaria se ubicó en su mayoría entre 8 y 8.9 (43.1%), aunque otro porcentaje importante obtuvo de promedio entre 7.1 y 7.9 (26.9%), mientras que una minoría concluyó la secundaria con promedios de entre 9.0 y 9.5 (17.7%). En cuanto a los aciertos obtenidos en el concurso, solo una pequeña cantidad de estudiantes obtuvo más de 90 aciertos de los 128 que conforman el examen, mientras que la mayoría se ubicó entre los 30 y 59 aciertos (56.2%). Por lo que sus resultados se ubicaron por debajo del promedio, el cual fue de 68 aciertos durante el concurso COMIPEMS 2023 (COMIPEMS, 2023), correspondiente al proceso en el que participaron los estudiantes que fueron parte de la investigación.

Otro indicador de gran relevancia asociado con las características socioeconómicas y del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, es la escolaridad de los padres o de las personas con las que vive el estudiante, el cual se pudo identificar que es, en su mayoría, de preparatoria con un 58.5%, siendo pocos los que viven en hogares con algún familiar con estudios de licenciatura. Esto de acuerdo con Tapia (2020), Espejel y Jiménez (2019) e Ibarra, Escalante y Fonseca (2013) influye en el desempeño académico, las expectativas y los significados que los estudiantes les otorgan a los estudios, resultado positivo para el estudiante que los padres y familiares de su contexto inmediato tengan mayor escolaridad.

En este sentido, al preguntarle a los estudiantes acerca de su intención de asistir a la universidad después de concluir la EMS, el 58.5% indicó que definitivamente lo harían, un 18.5% mencionó que probablemente sí, el 16.2% aún no estaba seguro y el 5.4% manifestó que no, ya que tienen otros planes después de concluir la EMS, los cuales no requieren de estudios superiores. Al preguntar el porqué de sus respuestas, los estudiantes que pretenden continuar estudiando a nivel superior señalaron, en su mayoría, que es porque “quiero superarme”, “quiero ser alguien en la vida, “quiero mejorar mi futuro”, “quiero sacar a mi familia adelante”, entre otros (C-1S-CIII-2023).

Entre sus intereses se encuentran estudiar licenciaturas del área de la salud (medicina, enfermería, medicina forense, fisioterapia, pediatría, entre otras), ingenierías, y otras carreras como psicología, pedagogía, administración, artes y diseño gráfico e industrial, por mencionar algunos. Además, hay estudiantes que aspiran a obtener una maestría.

Por su parte, los estudiantes que refirieron no tener planes de continuar estudiando mencionaron que al egresar del CONALEP quieren emprender un negocio, no creen poder continuar, no aspiran a tener estudios universitarios, o simplemente a lo que quieren dedicarse solo requiere de preparatoria, como lo señalado por los estudiantes entrevistados: “estoy

buscando nada más terminar la prepa y con eso solo meter papeles para la militar" (CIII-V-H-DCA) y "bueno, pues es que saliendo de aquí quiero irme a cursos de aviación. Pero pues para esos cursos te piden nada más la prepa" (CIII-V-MGGC).

Dentro de este mismo orden de ideas, cabe agregar que, entre sus metas académicas o profesionales, el 58.5% reafirmó su interés por ingresar a la universidad. Sin embargo, un 20.8% indicó que esperan obtener un empleo enseguida de obtener su certificado de bachillerato.

5.1.3. Los estudiantes sin asignación

Para esta investigación fue necesario hacer una focalización de los estudiantes que obtuvieron CDO en sus resultados, para identificar cuáles son sus características, ya que estos estudiantes fueron el foco de interés de la investigación.

En este sentido, de los estudiantes de primer semestre que participaron en el estudio, solo el 23.1% obtuvieron CDO en sus resultados del concurso, de estos estudiantes el 56.6% se encuentran en el turno vespertino y el 43.3% en el matutino. A diferencia de lo reportado de forma general por todos los estudiantes de primer semestre que participaron en la investigación, la mayoría de ellos se encuentran inscritos en la carrera de electricidad industrial con 46.6%, seguido de mecatrónica con 26.6%, le sigue asistente directivo con 20% y química industrial con 6.6%.

En cuanto al género se observa una ligera diferencia entre mujeres y hombres, siendo más mujeres los estudiantes participantes que obtuvieron como resultado CDO en el concurso (con un 56% frente a un 43% en hombres). La edad de estos estudiantes se ubica, principalmente, en los 15 años con un 73.3%, sumado con aquellos que tienen 14 años, que corresponde al 13.3%, solo dos de los estudiantes participantes mencionó tener arriba de 17 años. Esto indica que la mayoría de los estudiantes sin asignación durante el concurso han logrado transitar por los niveles

educativos previos de manera continua, logrando ingresar a la EMS en la edad típica establecida (de 15 a 17 años).

Asimismo, la distribución de estos estudiantes con respecto al turno es proporcional entre ambos, con un 56.6% en el vespertino y 43.3% en el matutino. En relación con el tiempo de traslado de su casa la escuela, por lo general, suelen hacer de camino entre 20 y 30 minutos (46.6%), puesto que viven en zonas como Cuautepec.

En el ámbito de la composición familiar, buena parte de los estudiantes viven en familias conformadas por papá, mamá, hermanas y/o hermanos (43.3%), aunque en la misma proporción, hay estudiantes que señalaron vivir con la madre y otros familiares, ya sea hermanas y/o hermanos, abuelos o tíos. Familiares cuyo grado máximo de estudio es de preparatoria (66.3%), sobre todo para los que tienen hermanos o hermanas.

Así como los estudiantes del apartado anterior, es posible decir que los jóvenes que durante el concurso quedaron sin asignación, aun dependen económicamente de sus padres, ya que a pesar de que un 23.3% dijo trabajar en actividades de ventas y atención a clientes, también señalaron que quien sostiene su hogar es principalmente el padre, en otros casos mamá y papá, y en otros solo la mamá.

Asimismo, al momento de contestar el cuestionario no contaban con la Beca Universal Benito Juárez, sin embargo, el trámite estaba en proceso. Es decir que, la mayoría de los estudiantes no tienen responsabilidades, más allá de dedicarse a los estudios, que les exija trabajar de tiempo completo y ser sustento económico de ellos mismos y de otros, como lo sería para quienes tienen hijos. Lo que supondría que, para gran parte de los estudiantes, sus familias cuentan con los recursos necesarios para solventar los gastos que implican estudiar, aunado con el apoyo económico que perciben a través de la Beca Universal Benito Juárez. Cabe señalar que por la edad (menores de 18 años), aun son responsabilidad de los padres.

Ya propiamente sobre los antecedentes escolares de los estudiantes, se pudo identificar que la mayoría de ellos proviene de secundarias técnicas (53.3%), mientras que el turno en el que se cursó este nivel fue principalmente el matutino (56.6%).

En el caso del promedio obtenido al egresar de la secundaria, este fue de entre 8.0 y 8.9 en el 39.9%, aunque otro porcentaje importante obtuvo un promedio de entre 7.0 y 7.9 (23.3%) y entre 9.0 y 9.5 (19.9%). Es importante destacar que en cuanto a los aciertos obtenidos por los estudiantes que señalaron haber logrado una calificación entre 9.0 y 9.5 al egresar de la secundaria, fue en promedio de 60 aciertos, muy por debajo del promedio obtenido en el examen por la totalidad de los aspirantes participantes, el cual se situó en los 68 aciertos (COMIPEMS, 2023), incluso hubo quienes lograron entre 21 y 28 aciertos. Aunque en términos generales, la mayoría de los estudiantes obtuvo un resultado de entre 41 y 50 aciertos, lo que refleja deficiencias en su formación previa.

En este sentido, el Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés) mostró que, en 2022 en contraste con 2018, hubo un retroceso importante en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en el área de matemáticas, además de que en lectura y ciencias no se vio un avance significativo (Aprender parejo, 2024). Este rezago, de acuerdo con el informe de Aprender parejo (2024), se profundizó aún más con la suspensión de clases durante la pandemia por COVID-19.

Lo reportado por PISA, a pesar de ser una prueba estandarizada y no contextualizada a las condiciones y realidades de cada uno de los estudiantes del país, da algunos datos a considerar sobre las deficiencias del SEN, al no desarrollar y potenciar en los estudiantes los aprendizajes y habilidades mínimas necesarias para obtener mejores resultados en una prueba como esta.

Otro dato importante con respecto a sus antecedentes es que el 20% de los estudiantes ya habían presentado en otra ocasión el examen de la COMIPEMS, y un 23.3% ya habían estado inscritos en un plantel.

Finalmente, las expectativas de una buena parte de los estudiantes sin asignación están vinculadas con asistir a la universidad después de concluir la EMS (70%), lo cual se confirma con sus respuestas a la pregunta cómo se ven en tres años, en la que expresan que se ven iniciando sus estudios universitarios (80%).

5.2. Caracterización de una escuela no deseada: ¿Qué es y qué características tiene una escuela no deseada?

El CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III es una institución perteneciente a la educación profesional técnica, subsistema que durante años ha sido poco solicitado por los estudiantes y calificado por la sociedad en general como una institución de bajo prestigio, lo que repercute en que para muchos estudiantes sea considerada como no deseada.

Pero esta idea no solo está presente en la sociedad sino también en el ámbito académico, puesto que autores como Aboites (2021) califican a esta institución como “de calidad mucho muy inferior a las que ofrece la UNAM” (p. 500) con respecto al servicio que ofrece.

Al ser el plantel de CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III, una institución considerada como una escuela no deseada por el 45.4% de los estudiantes de primer semestre y por el 86.6% de los estudiantes sin asignación (CDO), quienes además el 26.7% refrendó estar en un subsistema al que no querían ingresar, pero que no tuvieron otra opción, ya que no lograron obtener un lugar en las opciones de su interés, resulta indispensable analizar las características subyacentes que contribuyen a perpetuar esta imagen del plantel como una escuela no deseada.

Conversando con la secretaria del responsable del departamento de Promoción y Vinculación, me relató que hace algunos años el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III, era considerado uno de los mejores planteles de la zona norte de la Ciudad de México, lo que se reflejaba en los altos índices de demanda estudiantil y en la elevada tasa de matriculación con la que contaba el plantel, inclusive señala que anteriormente una gran cantidad de estudiantes hacían largas filas afuera del plantel para solicitar un lugar en el. Sin embargo, en los últimos años, esto ha sido diferente.

De acuerdo con los datos proporcionados por el departamento de servicios escolares del plantel, en los últimos años el número de estudiantes que ingresan a primer semestre ha ido disminuyendo, situación que empeoró derivado de la pandemia. Durante el ciclo escolar 2022-2023 el número de estudiantes asignados por COMIPEMS y con CDO, disminuyó un 36.7% comparativamente con el ciclo escolar 2020-2021. En la Tabla 14 se muestran las variaciones entre asignados, es decir, estudiantes que solicitaron el plantel en alguna de sus opciones, así como los estudiantes que obtuvieron CDO y que derivado de ello eligieron la escuela.

Tabla 14

Matrícula de aspirantes y CDO enviados por COMIPEMS al CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III

Ciclo escolar	Asignados	CDO	Total
2020-2021	638	137	775
2021-2022	324	77	401
2022-2023	389	128	517

Nota. En la tabla se exponen el número de aspirantes asignados al plantel después de haberlo elegido entre sus opciones, así como también a los aspirantes que después de obtener CDO seleccionaron el plantel.

Como se puede observar con el número de asignados, son cada vez menos los jóvenes que eligen el plantel dentro de su listado de opciones educativas durante el concurso. Al respecto la Jefa de Servicios Escolares señaló que debido al bajo nivel de demanda, el plantel nunca logra cubrir la capacidad máxima de estudiantes que pueden ser atendidos:

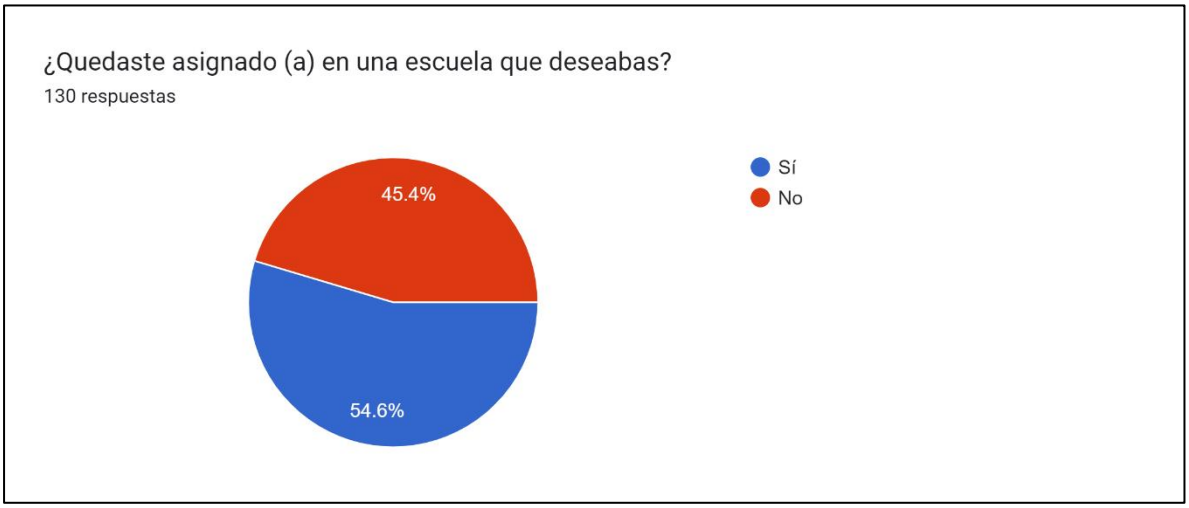
> Y es que nosotros somos uno de los planteles de la Ciudad de México que, si puedes percatarte, tenemos la capacidad de atender a 800 alumnos, que jalamos…. Siempre queremos tener 800 en primero. Pero nunca llegamos a 800, o sea, nuestras matrículas…. han sido históricamente… muy bajas. De primero, o sea, nuestras matrículas andan en el 685, 516, 655, 698… (E-SE-IP-2023)

Sin embargo, no todos los estudiantes que obtienen un lugar dentro del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III realmente se inscriben e ingresan al plantel. Con base en la experiencia de la Jefa de Servicios Escolares, solo aproximadamente el 70% de los estudiantes lo hace, lo cual puede deberse a que, desde el punto de vista de la responsable, se van a otras instituciones, derivado de la imagen poco favorable que entre la sociedad y los estudiantes se tiene con respecto al subsistema CONALEP: “no todos vienen a inscribirse, se van a otras instituciones, a la mejor no les gusta el plantel, ya ves que por ejemplo CONALEP tiene un prestigio así medio fellón” (E-SE-IP-2023).

En relación con lo antes expuesto, la Figura 7 muestra que el 45.4% de los estudiantes de primer semestre del turno matutino y vespertino, que participaron en la investigación y dieron respuesta al cuestionario de opción múltiple y respuestas abiertas, expresaron que fueron asignados a una escuela a la que no deseaban ingresar, a pesar de que algunos de estos jóvenes colocaron el plantel en algún lugar del listado de opciones.

Figura 7

Porcentaje de estudiantes que consideran fueron asignados a una escuela no deseada



Nota. El diagrama contempla a todos los tipos de estudiantes que se matriculan en primer semestre y que señalan haber sido asignados a una escuela no deseada.

De este porcentaje de estudiantes asignados a una escuela no deseada el 44% está constituido por estudiantes sin asignación, es decir que obtuvieron CDO en sus resultados, mientras que el 30.5% son estudiantes que fueron asignados entre su cuarta y quinta opción, y el 17% son estudiantes que fueron asignados al plantel después de haberlo elegido entre su segunda y tercera opción. Llama la atención que existen estudiantes que a pesar de señalar que eligieron el plantel en su primera opción, consideran que fueron asignados a una escuela que no deseaban, por lo que al indagar en sus respuestas se encontró que en algunos casos fue “Porque no acomodé bien mis opciones y el sistema no me dejó acomodar ya” y “Porque yo quería otras escuelas, pero mis papás no creían en que podía lograrlo” (C-1S-CIII-2023).

En el caso concreto de los estudiantes sin asignación durante el concurso, un alto porcentaje expresó no haber sido asignado en una escuela que deseaban (86.6%), señalando que las razones por las cuales lo consideraban de esta forma son principalmente porque sus puntajes

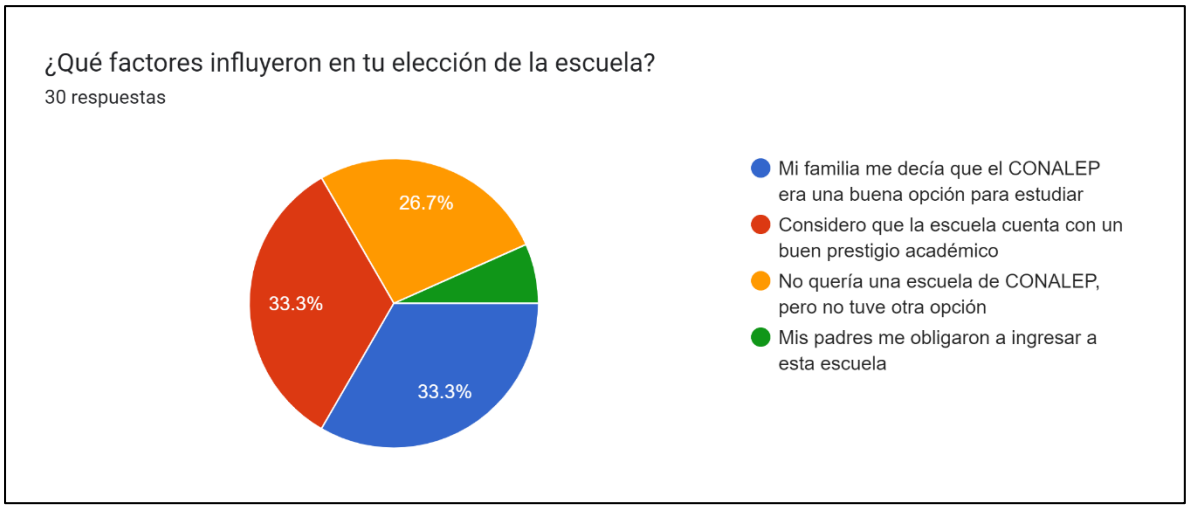
habían sido insuficientes para ingresar a otras instituciones (el 50% señaló esto), y porque consideran que no se prepararon o esforzaron lo suficiente para presentar el examen[28], aunque hubo respuestas que indican que el hecho de nombrarlas como no deseadas radica en que se trata de una institución que "No estaba dentro de mis opciones", "Porque no era lo que quería.", "Porque no me quedé donde yo quise", "Porque no me había quedado donde quería" (C-1S-CII-2023). En el caso de la estudiante entrevistada, al preguntar cómo se siente al ser parte del CONALEP, indicó que "pues… pues mal, porque no quería quedar aquí" (CIII-V-MGGC).

Sumado a lo anterior, como se muestra en la Figura 8, al preguntar a los estudiantes que no contaron con asignación durante el concurso (que corresponde al 23% de la población total de primer semestre) sobre los factores que influyeron en su decisión de elegir el plantel, el 26.7% de ellos señaló que no querían una escuela de CONALEP, pero que no tuvieron elección, mientras que al 6.7% de ellos, sus padres los obligaron a elegir la escuela. El otro porcentaje de estudiantes estuvo dividido entre percepciones positivas, que contribuyeron en su decisión.

[28] Es importante señalar que estas respuestas también estuvieron presentes en estudiantes que eligieron el plantel dentro de su listado de opciones educativas para participar en el concurso.

Figura 8

Factores que influyeron en su elección de escuela

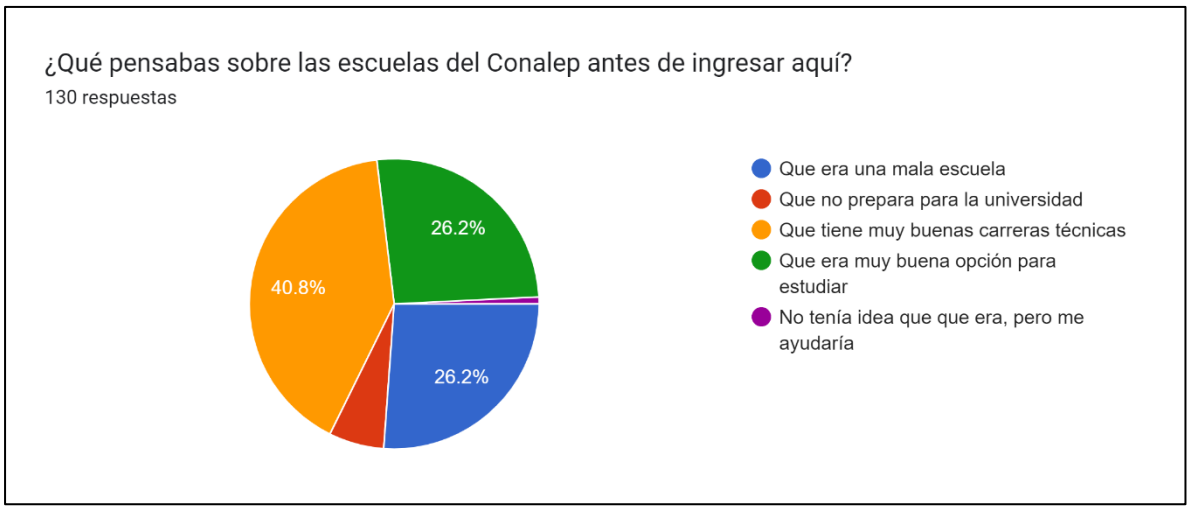


Nota. El grafico presenta los porcentajes obtenidos en cada uno de los factores asociados a la decisión de buscar un lugar en el CONALEP e ingresar en él.

Por su parte, al indagar en la percepción que tenían del CONALEP antes de ingresar al plantel, en todos los estudiantes de primer semestre, se encontró que el 26.2% de ellos consideraba que se trataba de una mala escuela, mientras que solo un pequeño porcentaje de estudiantes (6.1%) consideraba que la institución no prepara para continuar con los estudios universitarios. Esto último llama la atención, puesto que diversos autores señalan que debido a que el CONALEP, en sus inicios, fue un bachillerato terminal al tener como objetivo preparar a los estudiantes para que contaran con una carrera técnica que les permitiera acceder al mercado laboral, propició que está idea siguiera presente entre los estudiantes y sus familias, lo que genera que no fuera tan demandado. Sin embargo, los resultados muestran que solo un pequeño porcentaje de estudiantes (6.2%) tenía está percepción antes de ingresar a la institución, esto se observa en la Figura 9.

Figura 9

Opinión de todos los estudiantes participantes acerca de las escuelas de CONALEP antes de ingresar a ellas



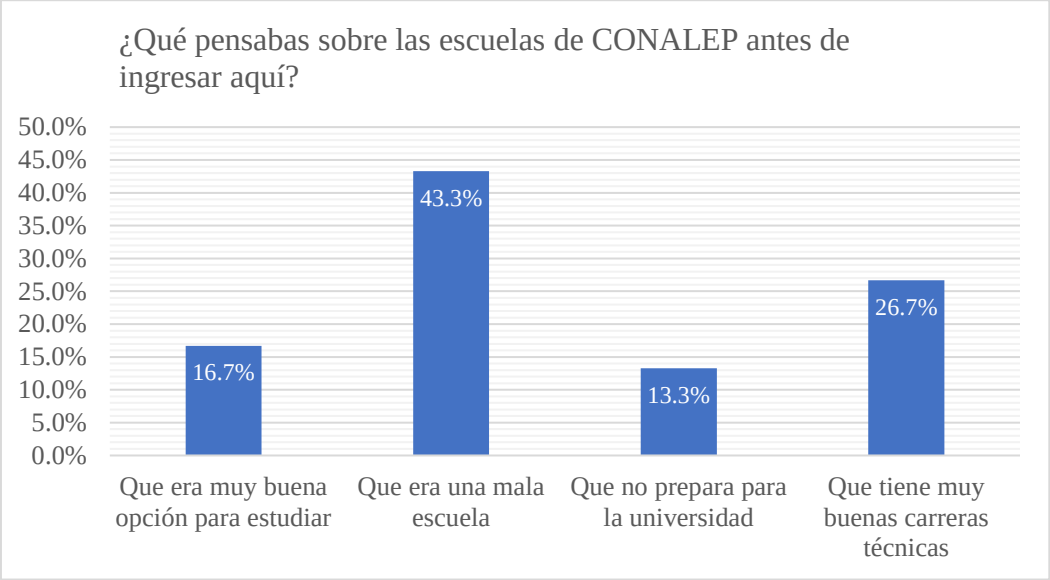
Nota. La gráfica presenta lo que pensaban todos los 130 estudiantes de primer semestre que participaron en el cuestionario, con respecto a los CONALEP, antes de ingresar a ellos.

Aunque a pesar de que efectivamente solo un bajo porcentaje cuenta con esta percepción, si es importante señalar que la formación que ofrece el CONALEP hace énfasis en la carrera técnica que se está cursando, y no tanto en las materias de carácter propedéutico, lo que puede resultar desventajoso para los estudiantes al momento de presentar el examen de ingreso a los estudios superiores. No obstante, esto no significa que no cuenten con elementos para acceder a los estudios superiores, puesto que cuentan con un certificado que valida la formación de bachillerato general.

Focalizando el indicador en los estudiantes sin asignación durante el concurso, se encontró que el 43.33% consideraba al plantel como una mala escuela, por lo que esta les causaba descontento. La Figura 10 muestra lo que pensaban los estudiantes acerca del CONALEP.

Figura 10

Opinión de los estudiantes sin asignación durante el concurso con respecto a las escuelas de CONALEP



Nota. La gráfica presenta lo que pensaban los estudiantes sin asignación durante el concurso, con respecto a los CONALEP, antes de ingresar a ellos.

5.2.1. Mala escuela

Al indagar en la designación que hacen los estudiantes sobre los CONALEP como una *mala escuela,* se encontraron algunas respuestas someras y poco argumentadas, pero que permiten vislumbrar que entre las características que no les gustaban a primera vista del plantel, previo a su ingreso, y por ello su percepción de este, hacen referencia al contexto educativo que rodea a la escuela y a la imagen que construyen de cómo se desarrolla el ambiente interno de la escuela a partir de lo que perciben en los estudiantes que transitan por las calles. Algunos estudiantes indican que “hay muchos jóvenes que fuman, y eso no me gusta”, “hay muchas cosas que son injustas con la forma de enseñar de los maestros, bueno de algunos”, “los alumnos no

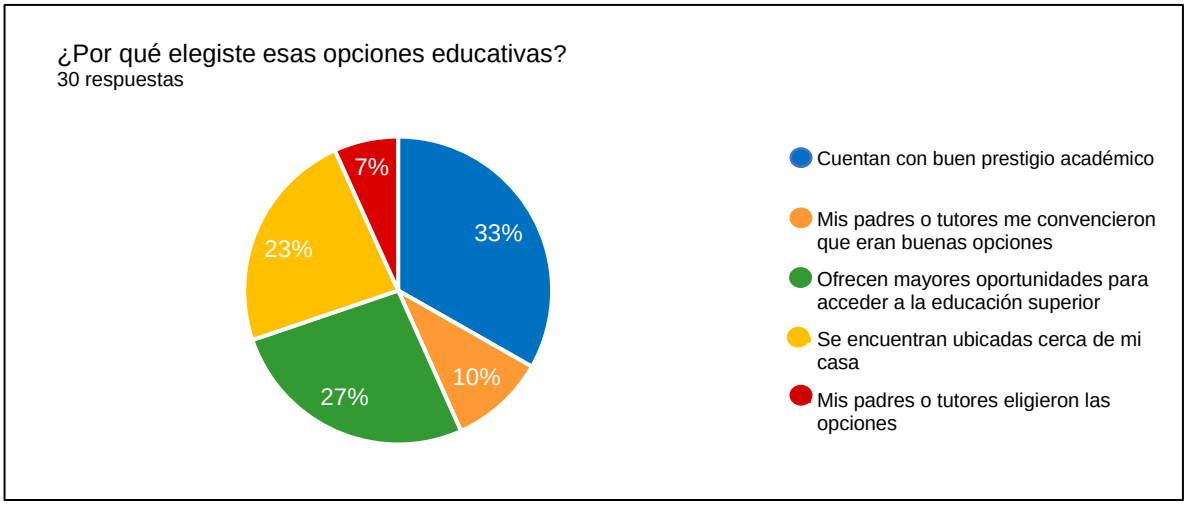
son buenos", "no era todo de mi agrado", "pensé que era menos grande el lugar y no sacaban a actividades", "hay cuestiones a las que no les prestan tanta atención" y "hay ciertas cosas que no me gustan" (C-1S-CIII-2023).

Por lo tanto, una *mala escuela* podría definirse, desde lo señalado por los estudiantes, como una institución que no muestra o refleja un ambiente escolar seguro, una infraestructura adecuada, un personal docente y administrativo con un alto compromiso en su labor y con los estudiantes e indisciplina en los jóvenes.

Por el contrario, al preguntar por qué razones eligieron las instituciones que colocaron en su listado del concurso (los cuales como se señaló en el apartado anterior se limitó en la mayoría a seleccionar no más de 5 opciones, las cuales incluyen principalmente planteles de la UNAM e IPN) estas fueron, en la mayoría como se muestra en la Figura 11, porque esas instituciones cuentan con buen prestigio académico (34%), por lo que esto confirma que valoran que las instituciones tengan un alto reconocimiento por parte de la sociedad. Además de esto, otro porcentaje importante de estudiantes aprecia que las instituciones brinden mayores oportunidades para ingresar a la universidad (26%), por lo que ambos aspectos las vuelven altamente valoradas por los estudiantes.

Figura 11

Elección de instituciones educativas en el listado del concurso COMIPEMS



Nota. La gráfica muestra las razones por las que los estudiantes sin asignación en el concurso eligieron determinadas instituciones en su listado.

Aunque con base en sus respuestas, solo una cantidad mínima de estudiantes previo a su ingreso pensaba que el CONALEP no prepara para la universidad, pero percibe que esta no cuenta con el mismo prestigio de otras instituciones, lo que vuelve a estas instituciones como poco deseadas de forma intencionada por parte de los aspirantes.

De esta forma una escuela no deseada está íntimamente asociada con la idea de una mala escuela. Por lo que, a partir de todo lo que se ha expuesto, desde el punto de vista individual estar en una escuela no deseada, significa la insatisfacción y fracaso por no alcanzar una meta establecida que, en este caso, es no haber logrado ingresar a una escuela deseada. Mientras que desde un punto de vista académico e institucional, la definición de una escuela no deseada, estaría asociada a cuestiones más complejas y profundas, por lo que este concepto podría entenderse como aquella institución que no cumple con los estándares mínimos de calidad a simple vista, es decir que no refleja compromiso en sus estudiantes, que presenta carencias en su infraestructura,

obtiene resultados poco favorables en pruebas de ingreso a educación superior, que imposibilita o dificulta atraer a los estudiantes.

Aunque la experiencia dentro del plantel y los testimonios del personal docente y administrativo permiten identificar otras características del contexto interno y externo del plantel que muestran por qué esta imagen del plantel se sigue perpetuando entre los estudiantes, al punto de catalogarla como una escuela no deseada. Es así que en los siguientes apartados se describe las características del contexto interno y externo del plantel.

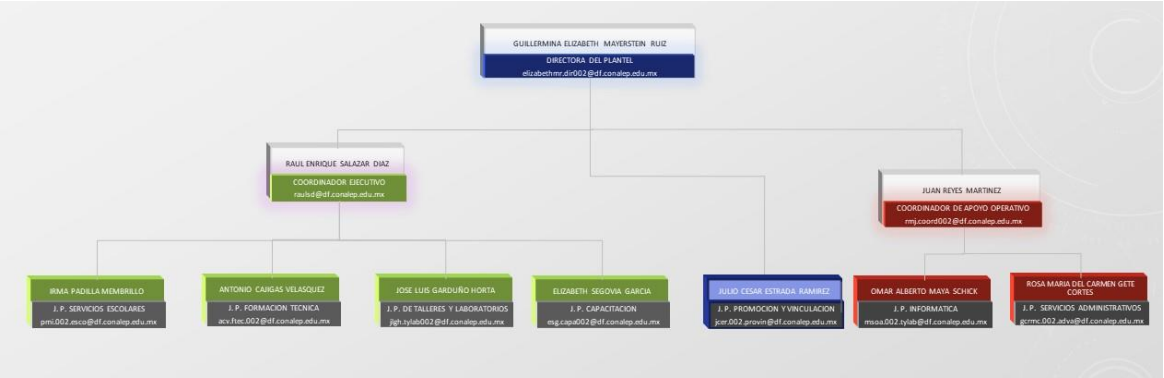
5.2.2. Contexto interno

Dentro del apartado "referente empírico de la investigación", se presentaron algunas de las características del contexto interno y externo que rodean el plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III, no obstante, hace falta incorporar otros aspectos relevantes.

En primer lugar, el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III se caracteriza por una estructura administrativa jerárquica, con una directora, dos coordinadores y siete jefes de proyecto, cada uno con una función específica. En la Figura 12 se muestra esta forma de organización del personal administrativo del plantel.

Figura 12

Estructura administrativa del Plantel de CONALEP 2023



Nota. El diagrama muestra la forma de organización y los nombres de cada uno de los encargados de cada área. Sin embargo, en el caso del Jefe de proyecto de Promoción y Vinculación, el que se muestra en el diagrama ya no es el encargado, ya que como se señaló anteriormente, este ha sido cambiado en más de una ocasión. Tomado de CONALEP CDMX, 2024.

Esto es importante señalarlo porque cada uno de ellos no actúa sin antes tener la autorización personalizada o por escrito de su jefe inmediato, por lo que ninguno realiza alguna labor sin antes consultar. Esto muestra falta de autonomía en el desempeño de sus funciones administrativas, puesto que ninguno puede ser capaz de tomar decisiones a pesar de ser los responsables de un área específica, lo cual les daría autorización para tomar postura en relación con las actividades que desempeñan. Esto constituye un problema, ya que no todo el personal ejerce adecuadamente la función que le es comedida, entre ellas encontrarse en su lugar de trabajo. Esta situación también deja ver que, aparentemente, cada uno de los responsables se rige bajo ciertas normatividades, esto porque solo se hace en ciertas ocasiones y situaciones, convirtiéndose en omisiones en sus funciones y mostrando deficiencias en el desempeño de sus actividades. Resulta interesante ver por todos los pasillos del edificio administrativo un

documento en el que se expone la política de calidad a la que el CONALEP se compromete a impulsar la mejora permanente.

Por otra parte, durante las primeras visitas al plantel para solicitar el acceso, mientras esperaba la respuesta de los policías encargados de la seguridad del plantel, pude observar que a partir de la llegada de la nueva directora, se tenía un estricto reglamento con respecto a la vestimenta que portan los estudiantes, ya que los encargados de la vigilancia de la puerta de entrada al plantel no permitieron el ingreso a aquellos estudiantes que no portaban el uniforme completo o que traían alguna prenda que no fuera parte de este. En algunos casos, solo se quitaban la prenda externa al uniforme y les permitían el acceso, pero en los casos en los que no había forma de cambiarlo, se quedaron fuera del plantel en espera de alguna reconsideración. Aunque, horas más tarde, al no haber una respuesta favorable se retiraron del lugar.

Al interior del plantel es común observar, a lo largo del día, personal de seguridad vigilando que no se presente alguna irregularidad dentro del plantel, además de que está fue reforzada porque, con base en lo señalado por la secretaria del Jefe de Promoción y Vinculación, estaba creciendo el número de estudiantes (principalmente del género masculino) que se dedicaban a consumir sustancias nocivas dentro de los baños, además de que había gente externa al plantel que a través de las rejas de atrás de las instalaciones les vendían estas sustancias.

Esto también fue mencionado por el Jefe de Promoción y Vinculación durante el recorrido que me dio por las instalaciones, quien además me platicó que hacía poco tiempo habían hecho algunas modificaciones en ciertas áreas del plantel debido a que a través de los espacios de las paredes que bardean la escuela y que dan a la calle, así como de las puertas donde se recoge la basura, se introducían, de parte de personas ajenas al plantel hacia los estudiantes, sustancias nocivas para la salud. Así pues, esto propició a que se contratara más personal de seguridad. Sin

embargo, es interesante ver que este personal es cambiante, ya que durante los cuatro semestres que acudí al plantel pude percibir que estos eran distintos, al menos, cada dos meses.

Por otra parte, es común observar que en el turno de la tarde hay una mayor cantidad de estudiantes fuera de sus salones, ante esto los prefectos les llaman la atención para que ingresen a sus salones, pero en varios de los casos, el que estén fuera de clases se debe a que sus docentes aún no llegan. La secretaria del Jefe de Proyecto del plantel relató que hay una falta de compromiso por parte de los docentes, quienes faltan con regularidad.

Así mismo, el Jefe de Proyecto de Vinculación me compartió que el plantel recibe poco presupuesto económico, debido a que el financiamiento de los CONALEP de la Ciudad de México es federal, por lo que lo recibido es insuficiente para dar mantenimiento a los talleres y al plantel en general, mismo que presenta un evidente deterioro, principalmente en talleres para las carreras técnicas y en los baños. También me indicó que las características del uniforme que usan los estudiantes eran con el objetivo de resguardar su seguridad personal y para dar identidad a los estudiantes.

Con respecto a las condiciones de violencia que se viven dentro y fuera del plantel, la secretaria del Jefe de proyecto de Promoción y Vinculación señala que afortunadamente es poco frecuente que se presenten altercados o situaciones conflictivas que deriven en agresiones físicas entre estudiantes. Aunque relata que, en el año 2022, uno de los estudiantes de tercer semestre del turno vespertino acudió al plantel con un arma de fuego, aunque no la accionó ni amedrentó a alguno de sus compañeros, docentes o demás personal. Sin embargo, esta situación derivó en la detención del joven estudiante por parte de la policía de la alcaldía pese a que está prohibido su acceso por ser una institución federal, además de que se trata de un menor de edad que debe estar acompañado de los padres de familia para que su detención sea correcta. La sanción por sus actos

solo contempló en una suspensión temporal de su asistencia al plantel, esto debido al mal manejo de la situación por parte de las autoridades externas.

5.2.3. Contexto externo

El plantel está ubicado justo al lado de la Secundaria Diurna número 184 “Eulalia Guzmán”, una escuela de la que, a pesar de su cercanía, solo tres estudiantes de todos los que participaron en el cuestionario de opción múltiple y preguntas abiertas proviene de ella, lo que también fue señalado por el Jefe de Promoción y Vinculación, quien además indicó que el personal directivo de esta escuela nunca les ha permitido acceder a brindarles información a los estudiantes de tercer grado, quienes están por participar en el concurso, sobre la oferta educativa del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III.

Por otra parte, alrededor de la zona de ubicación del plantel existe una gran cantidad de edificios que conforman unidades habitacionales, no hay espacios culturales o recreativos, y a unos 40 metros de la entrada del plantel pasa un tren de carga, aunque se destaca que es constante el paso de transporte público, lo que favorece la movilidad de los estudiantes.

Con respecto a la seguridad en los alrededores, se pudo observar que justo afuera de la entrada del plantel hay un cartel que difunde que hay vigilancia constante en las afueras del recinto educativo, lo que garantiza a los padres y sociedad en general que los estudiantes al salir y entrar estarán seguros. Sin embargo, en ninguna de las visitas se presenció a algún policía o patrulla afuera del plantel ni alrededor de la zona. Al respecto uno de los estudiantes entrevistados indicó que “la ubicación del plantel es algo, es algo un poco peligrosa por donde transito” (CIII-V-H-DCA), además de que ha presenciado peleas, principalmente, afuera del plantel, “a veces cuando si hay una riña si es… si es bastante, casi bastante seguido igual los de

aquí afuera. Aquí no. Aquí nada más pasaron como dos veces, pero aquí casi no. Aquí dentro del plantel no, pero afuera sí" (CIII-V-H-DCA), esto en el turno vespertino.

Lo que si se logró presenciar fue la venta y consumo de sustancias nocivas para la salud (específicamente mariguana) por parte de jóvenes adultos externos al plantel, ya que no portan el uniforme, hacia estudiantes del plantel.

También se percibió muy poca cantidad de padres de familia acudiendo a acompañar a sus hijas e hijos a la hora de la entrada y también a la hora de la salida, lo cual favorece la exposición de los jóvenes del CONALEP a ser atraídos por estos grupos para consumir estas sustancias.

5.3. La trayectoria educativa de los estudiantes que ingresan a una escuela no deseada: su paso por la institución

En capítulos anteriores se informó cómo los factores estructurales e institucionales tienen repercusiones en el curso de la trayectoria educativa de los estudiantes. Es así que, resulta de gran relevancia revisar el proceso de transición e ingreso al plantel como parte de la trayectoria educativa de los estudiantes, para ir entretejiendo las implicaciones del concurso desde su ingreso y en la continuidad de los estudios de nivel medio superior, y con la finalidad de profundizar en las características de la escuela no deseada.

5.3.1. El ingreso al CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III

Como ya se ha ido señalando, participar en el concurso COMIPEMS es el principal medio para ingresar a algunas de las instituciones educativas de EMS de la Ciudad de México y de no obtener un lugar en las opciones solicitadas se les asigna la categoría CDO, esto ya sea por la cantidad de aciertos obtenidos en el examen o por el promedio obtenido en secundaria, con la que podrán elegir algún plantel educativo con cupo disponible.

De esta forma la matrícula de primer semestre del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III está conformada, primordialmente, por estudiantes de primer ingreso que recientemente participaron en el concurso COMIPEMS y que a partir de sus resultados quedaron asignados al plantel o bien. lo eligieron después de obtener CDO[29]. En la Figura 13 se muestra una heterogeneidad en el nivel de interés de los estudiantes por cursar sus estudios de nivel medio dentro de este plantel, ya que solo un 29.2% de todos los estudiantes de primer semestre que participaron en la investigación, eligió el plantel como primera opción, mientras que el siguiente porcentaje alto (23.1%) llegó a él derivado de no haber sido asignado a una escuela de las que había solicitado, lo cual permite confirmar lo señalado por uno de los Jefes de Promoción y Vinculación, quien señaló que al plantel ingresan un alto número de jóvenes que ni siquiera habían elegido el plantel en sus últimas opciones educativas. Aunque, por otro lado, la Jefa de Servicios Escolares, indicó que la matrícula de primer semestre también está conformada por un alto número de estudiantes que eligieron al plantel en una opción posterior a la cuarta, aunque en ambos casos el número de estudiantes que quedan asignados en el plantel es cada vez menor.

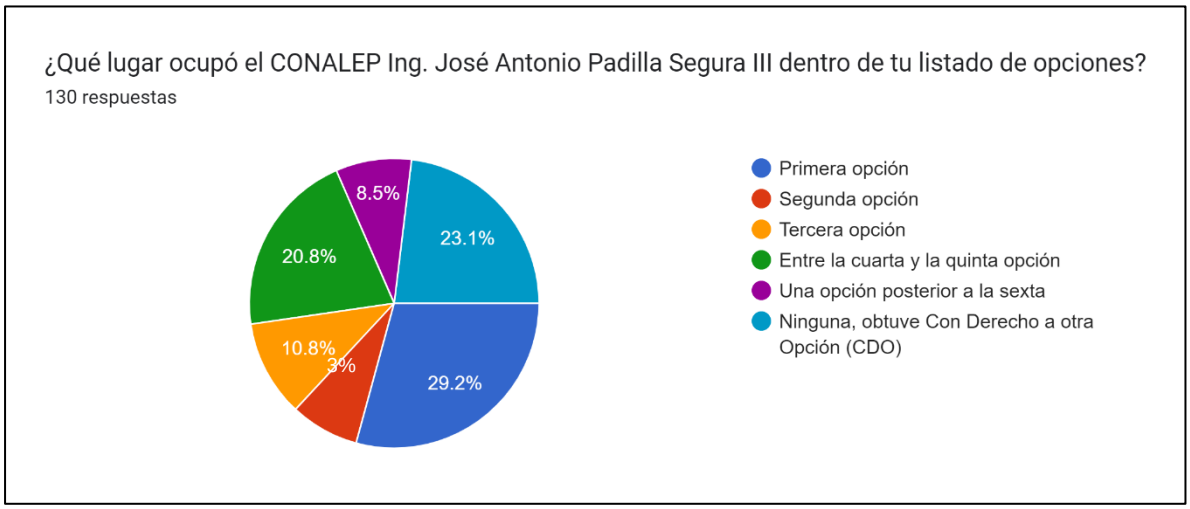
> Nosotros nos llenábamos con los CDO, a veces el CDO era como muy parecido a lo que nos asignaban. Era alto, pero ya en las últimas, la tendencia va a la baja, o sea, no pasa de… en esos periodos que ahorita te mencioné 77, luego ciento veiti… tantos, ¿no? Y así andan oscilando, o sea, realmente ya me está llegando muy poca matrícula. (E-SE-IP-2022)

[29] Aunque como ya se ha mencionado al inicio de este capítulo, la matrícula de estudiantes de primer semestre también está compuesta por estudiantes recursadores y por estudiantes que no participaron en el concurso e hicieron su inscripción directa en el plantel.

En relación con lo anterior sobre el lugar que ocupó el plantel dentro de su listado de opciones, en la Figura 13 podemos ver que para otro porcentaje importante de estudiantes el plantel se ubicó entre la cuarta y la quinta opción.

Figura 13

Lugar ocupado por el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III en el listado del concurso COMIPEMS 2023



Nota. El diagrama muestra el porcentaje de estudiantes asignados al plantel con base en el lugar de preferencia que ocupó en el listado de opciones educativas del concurso COMIPEMS.

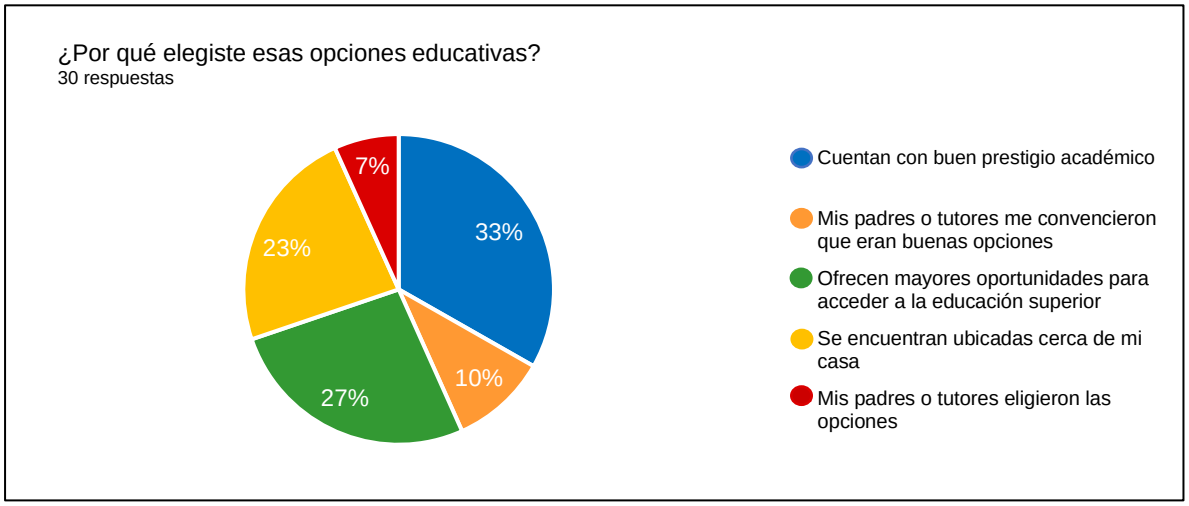
En este respecto, uno de los primeros elementos de análisis sobre el ingreso, es el número de aciertos obtenidos en el examen por parte de los estudiantes, específicamente de los jóvenes sin asignación durante el concurso, es decir quienes obtuvieron CDO, pues es la población objeto de interés, se concentra en la mayoría entre los 41 y 50 aciertos (23.3%), aunque otro 40% de los estudiantes obtuvo entre 51 y 59 aciertos (20%) y entre 70 y 79 aciertos (20%). Mientras que, en el caso del promedio obtenido entre la secundaria, un alto porcentaje obtuvo entre 8.0 y 8.9 de calificación (40%).

La mayoría de estos estudiantes aspiraban a ingresar, principalmente a planteles pertenecientes a la UNAM, en específico a la preparatoria número 9 “Pedro de Alba" y el CCH Vallejo, ambas ubicadas en la alcaldía Gustavo A. Madero. Se trata de instituciones que en los últimos tres concursos han requerido un alto número de aciertos. En el caso de la Preparatoria 9, en el año 2023 el puntaje mínimo para ingresar a ella fue de 110 aciertos con un nivel de demanda de 19 aspirantes por cada dos lugares de los que ofrece, mientras que el CCH Vallejo requirió un mínimo de 95 aciertos durante ese mismo año (COMIPEMS, 2024). Por lo tanto, es de suponer que el número de aciertos que obtuvieron durante el concurso no fue suficiente para ingresar a ellas.

Además de que a pesar de que más de la mitad de los estudiantes colocaron entre 4 y 10 opciones educativas (66.3%) y eligieron una gran cantidad de escuelas de alto nivel de demanda, lo que les limitó las oportunidades de ser asignados en una institución educativa de las elegidas. Como se muestra en la Figura 14, las razones por las cuales decidieron elegir y colocar estás opciones fue, principalmente, porque cuentan con buen prestigio académico (33.3%), ofrecen mayores oportunidades para acceder a la educación superior (26.7%) y porque se encuentran ubicadas cerca de su casa (23.3%).

Figura 14

Elección de opciones educativas durante el concurso



Nota. El diagrama muestra las razones por las que los estudiantes sin asignación durante el concurso COMIPEMS eligieron determinadas opciones educativas.

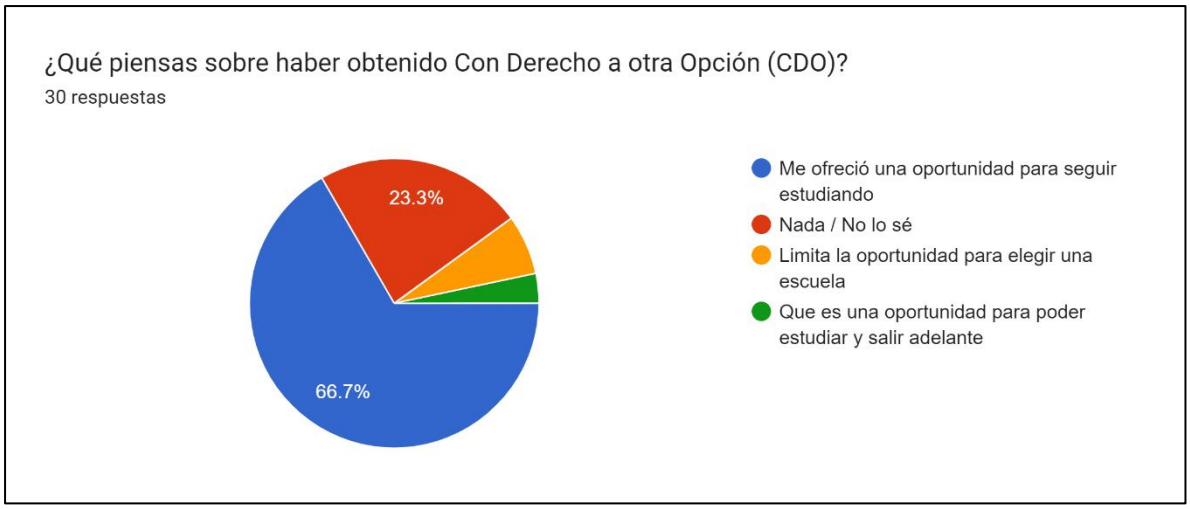
Sin embargo, como se mencionó en los párrafos anteriores sus resultados durante el concurso no le permitieron ingresar en alguna de ellas. Lo cual derivó en un estallido de emociones a partir de conocer los resultados del examen y saber que no habían logrado ser asignados en alguna institución y en cambio obtener CDO como resultado. Buena parte de los estudiantes sin asignación experimentaron decepción (63.3%) como producto de no poder estar estudiando en el lugar que esperaban, por considerar que pudieron lograrlo y sin embargo no haber sido así, porque no estuvieron conformes con los resultados y por no haberse preparado lo suficiente. Algunos de los comentarios de los estudiantes sin asignación durante el concurso y que por ello experimentaron decepción, fueron los siguientes: “No me gustaron los resultados”, “Porque fui CDO”, “Porque no estuve donde quise”, “Porque pude haber dado más”, “Porque no estudie lo suficiente”, “Por mi irresponsabilidad no estudié” (C-1S-CIII-2023). Estas expresiones,

sin duda dejan ver un alto sentido de culpa sobre sus resultados, así como expectativas que se ubicaban lejos de estar fuera de las instituciones educativas que deseaban.

Sin embargo, llama la atención que para uno de los jóvenes cuyo resultado fue CDO, le causó felicidad recibir esta categoría, ya que a pesar de no ser lo que esperaba dijo que a partir de ella "no me quedé sin escuela" (C-1S-CIII-2023). Al indagar en esto entre todos los estudiantes sin asignación, se encontró que a pesar de no lograr lo que esperaban, ven en el CDO una oportunidad para seguir estudiando (66.7%) aunque como se muestra en la Figura 15, otra proporción pequeña de estudiantes considera que haber obtenido esta categoría limitó su oportunidad para elegir escuela.

Figura 15

Apreciación del CDO por parte de los estudiantes sin asignación durante el concurso COMIPEMS



Nota. El diagrama muestra lo que los estudiantes sin asignación piensan acerca de haber obtenido CDO.

De acuerdo con lo señalado por los estudiantes, después de conocer que no habían sido asignados a una institución pero que tenían la oportunidad de ingresar a algún plantel que tuviera

lugares disponibles, la mayoría se dedicó a buscar que opciones educativas tenían lugares disponibles para los jóvenes con CDO. Como en el caso de la estudiante entrevistada quien a partir de lo que le contó uno de sus amigos se enteró que en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III estaban recibiendo aspirantes con CDO: “Ah, pues porque… es que un amigo me dijo que aquí estaban recibiendo de… de los que no habían quedado en ninguna de sus opciones y pues vine.” (CIII-V-H-DCA). Aunque otro porcentaje importante dijo haber seguido el procedimiento que indica COMIPEMS, es decir, revisar las opciones con cupo disponible, solicitar su preinscripción, ya sea por teléfono, internet o presencialmente en la fecha indicada con base en el número de aciertos obtenidos y luego de que se haya comprobado que había cupo disponible en la institución elegida, obtener su comprobante de preinscripción a través de su correo electrónico o haberse consultado en el portal de COMIPEMS, y con ello poder realizar su inscripción formalmente (COMIPEMS, 2023).

Luego de haber realizado este procedimiento, los estudiantes mencionaron que posteriormente acudieron directamente al plantel para solicitar informes sobre los requisitos de ingreso. Como se puede observar en la Figura 16, para un alto porcentaje de estudiantes el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III fue su principal opción para continuar estudiando, dentro de las opciones disponibles para los aspirantes con CDO.

Figura 16

Elección del plantel dentro de las opciones para quienes obtuvieron CDO

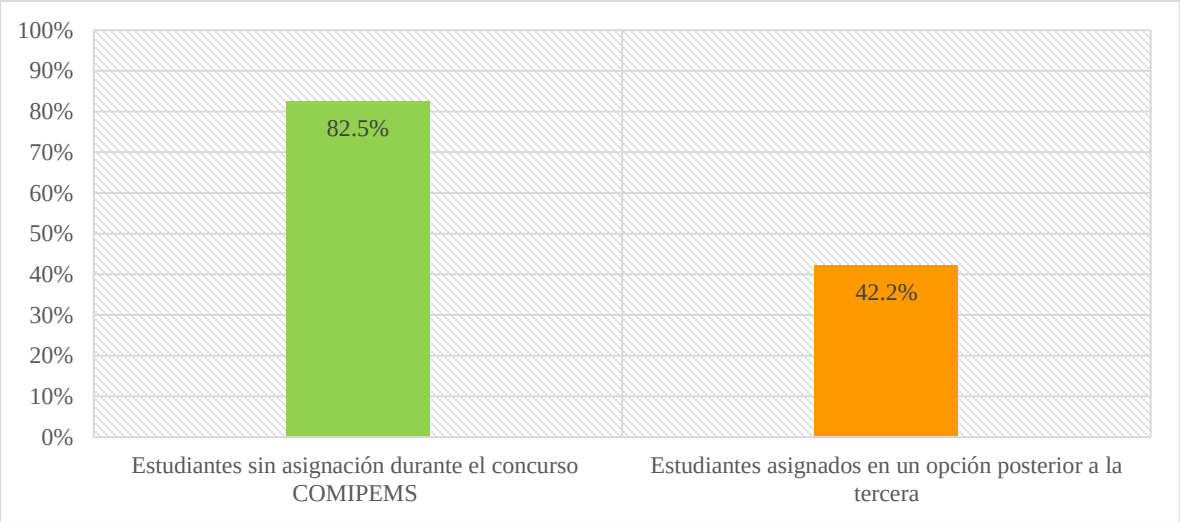
Nota. El diagrama expone el porcentaje de estudiantes sin asignación que consideraron al plantel como su primera opción dentro de las opciones con cupo para los CDO.

Con base en lo señalado por los estudiantes sin asignación durante el concurso, la razón principal por la que finalmente decidieron ingresar a esta escuela fue porque les gustaban algunas de las carreras técnicas que se ofrecían en el plantel (63.3%), por la cercanía de la escuela a su hogar (26.7%) y porque se trataba de la única opción para estudiar (23.3%).

De esta manera, para el 82.5% de los estudiantes sin asignación durante el concurso percibió su ingreso al CONALEP como no deseado, ya que de esta forma conciben a la institución. Pero no es la única población que percibió esto, ya que para el 42.2% de quienes lo eligieron en una opción posterior a la tercera, también lo considera de esta manera, por lo que para ambos grupos se trata de una escuela no deseada, lo anterior se presenta en la Figura 17.

Figura 17

Asignación a una escuela no deseada



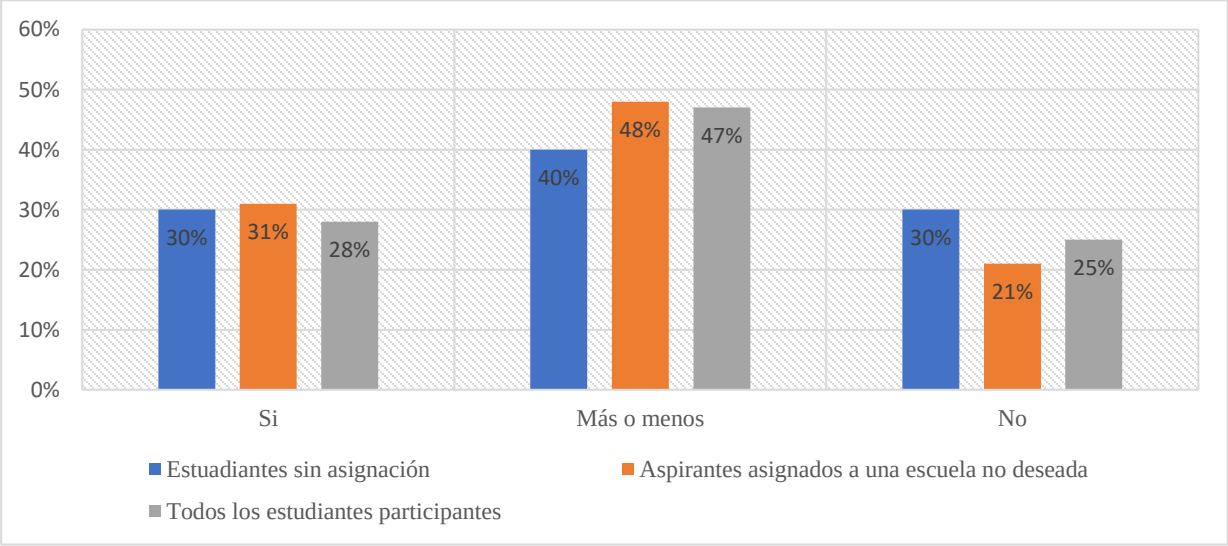
Nota. La gráfica muestra el porcentaje de estudiantes de cada grupo que percibe al CONALEP como una escuela no deseada.

Por consiguiente, cobra relevancia el tema de las elecciones educativas, ya que éstas reflejan los intereses de los estudiantes. Es así que al indagar en las razones por las que habían tomado la decisión de ingresar al plantel, en ambos casos, estudiantes sin asignación durante el concurso y los asignados en una opción posterior a la tercera, la mayoría indicó que los factores que influyeron en su elección de escuela fueron la familia, quienes la consideraban como una buena escuela, con un 33.3%, mientras que otro 33.3% simplemente la consideraba con un buen prestigio académico, estos datos para el caso de los aspirantes sin asignación. Mientras que el 44.7% de los estudiantes asignados a una opción posterior a la tercera, la eligió porque consideró que la escuela cuenta con un buen prestigio académico y el 36.8% la eligió porque su familia les decía que el CONALEP era una buena escuela para estudiar.

Esto es interesante, puesto que reflejaría que la decisión de elegir el plantel no estuvo regida por interés propio, pudiendo estar influenciada, en gran medida, por los padres de familia, quien son un importante influjo en la toma de decisiones. Al respecto López y Rodríguez (2022), con base en Hodkinson y Sparkes (1997, citado por López y Rodríguez, 2022), enfatizan que "en la elección, intervienen actores familiares y educativos con recursos e información de diferente tipo y calidad" (p. 133), lo cual cobra relevancia al indicar que no contaron con información suficiente para tomar una decisión, puesto que como se observa en la Figura 18, en los tres análisis de estudiantes (estudiantes sin asignación, aspirantes asignados a una escuela no deseada y todos los estudiantes participantes), se identifica que la mayoría consideró que obtuvieron "más o menos" orientación educativa sobre las distintas opciones que tenían para estudiar.

Figura 18

Orientación recibida para la elección de escuela



Nota. La gráfica presenta los resultados de las tres poblaciones de estudiantes participantes en la investigación, con respecto a si contaron con orientación educativa al momento de elegir una institución.

La tutoría que ofrecen los orientadores educativos es una práctica que favorece la capacidad de agencia de los estudiantes, ya que estimula en los estudiantes, como futuros ciudadanos, la facultad de elegir de forma autónoma aquello que les favorezca en su vida.

> El tutor se convierte en un facilitador de la libertad de bienestar y de la capacidad de agencia (es decir, un formador de agentes), pues con sus funciones promueve la autoestima, apoya el desarrollo de la capacidad de autonomía y favorece tomar decisiones efectivas en favor del autoconocimiento, el reconocimiento de lo que el sujeto valora y de la libertad que tiene para decidir y actuar para alcanzar sus metas. (Lugo y León, 2013, p.187)

Sin embargo, a pesar de la evidente importancia de estos actores en la elección de instituciones educativas de los estudiantes, esta no se propicia de forma completa durante la formación secundaria, reflejando dificultades en los estudiantes al momento de elegir una opción educativa que se adapte a sus intereses y que les permita continuar estudiando.

5.3.2. Permanencia escolar en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III

Como bien se ha señalado en capítulos anteriores, el ingreso a una institución de nivel medio superior no garantiza la permanencia escolar de los estudiantes, por lo que resulta relevante indagar en ello a fin de identificar las posibles dificultades que puedan presentar a fin de identificar los riesgos para su continuidad o por el contrario identificar lo que posibilita continuar estudiando.

De acuerdo con el último registro realizado por el personal de servicios escolares del plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III, correspondiente al primer periodo del ciclo escolar 2022-2023, fueron “334 estudiantes los que se perdieron” (E-SE-IP-2023) en total, al término de los tres semestres de ese periodo escolar (primero, segundo y tercero, cada uno pertenecientes a un grado) y de ambos turnos. En la Figura 19 se presenta una tabla proporcionada por la Jefa de

Servicios Escolares en la que se muestra el número de estudiantes que se perdieron por semestre, turno, carrera técnica y género.

Figura 19

Número de estudiantes perdidos al término del primer semestre del ciclo escolar 2022-2023

Cuenta de MATRICULA			SEXO		
TURNO	Grado	CARRERA	HOMBRE	MUJER	Total general
MATUTINO	1	Profesional Técnico-Bachiller Asistente Directivo	14	12	26
		Profesional Técnico-Bachiller en Electricidad Industrial	10		10
		Profesional Técnico-Bachiller en Mecatrónica	18		18
		Profesional Técnico-Bachiller en Química Industrial	15	2	17
	Total 1		57	14	71
	3	Profesional Técnico-Bachiller Asistente Directivo	1	11	12
		Profesional Técnico-Bachiller en Electricidad Industrial	9		9
		Profesional Técnico-Bachiller en Mecatrónica	16	2	18
		Profesional Técnico-Bachiller en Química Industrial	7	6	13
	Total 3		33	19	52
	5	Profesional Técnico-Bachiller Asistente Directivo	7	11	18
		Profesional Técnico-Bachiller en Electricidad Industrial	12	2	14
		Profesional Técnico-Bachiller en Mecatrónica	4	3	7
		Profesional Técnico-Bachiller en Química Industrial	5	4	9
	Total 5		28	20	48
Total MATUTINO			118	53	171
VESPERTINO	1	Profesional Técnico-Bachiller Asistente Directivo	5	8	13
		Profesional Técnico-Bachiller en Electricidad Industrial	24	5	29
		Profesional Técnico-Bachiller en Mecatrónica	26	8	34
		Profesional Técnico-Bachiller en Química Industrial	9	8	17
	Total 1		64	29	93
	3	Profesional Técnico-Bachiller Asistente Directivo	3	4	7
		Profesional Técnico-Bachiller en Electricidad Industrial	4	2	6
		Profesional Técnico-Bachiller en Mecatrónica	11	4	15
		Profesional Técnico-Bachiller en Química Industrial	4	2	6
	Total 3		22	12	34
	5	Profesional Técnico-Bachiller Asistente Directivo	1	8	9
		Profesional Técnico-Bachiller en Electricidad Industrial	6		6
		Profesional Técnico-Bachiller en Mecatrónica	7	2	9
		Profesional Técnico-Bachiller en Química Industrial	4	8	12
	Total 5		18	18	36
Total VESPERTINO			104	59	163
Total general			222	112	334

Nota. La tabla muestra la cantidad de estudiantes que se perdieron durante el primer semestre de cada grado escolar. Proporcionado por Servicios Escolares del plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III (E-SE-IP-2023).

Con base en lo expuesto por la Jefa de Servicios Escolares se les considera como estudiantes que “se perdieron”, debido a que algunos de ellos se dieron de baja definitiva y otros se dieron de baja temporal por alguna situación que se les presentó y que a partir de ella no se volvieron a inscribir, condición que les imposibilita volver a contar con la oportunidad de inscribirse nuevamente, por estar fuera de reglamento.

> Estos alumnos son los que ya no transitaron o sea que yo ya no los inscribí. O sea, ya están identificados. Aquí el tema es que, estos chicos muchos se cambiaron de escuela, eh… Anteriormente vinieron a hacer una baja definitiva o una baja temporal por problemas económicos, cambiaron de domicilio y este… o reprobaron materias y ni siquiera han venido a hacer una baja temporal, pero simplemente están identificables que se perdieron y ya no están en este semestre, o sea, ya no se inscribieron. (E-SE-IP-2023)

Además de lo anterior, como se puede observar en la Figura 19, el primer semestre, que forma parte del primer grado de nivel medio superior, es el que presenta el mayor número de estudiantes que ya no continuarán estudiando en el plantel. En el caso del turno matutino fueron 71 estudiantes, mientras que en el turno vespertino fueron 93 estudiantes, siendo mayor la pérdida en el turno vespertino.

En ambos turnos, la pérdida más alta fue de hombres, ya que un total de 121 jóvenes hombres, frente un total de 42 mujeres, abandonaron el plantel. Con respecto a la carrera técnica, la que presentó un mayor número de estudiantes que abandonaron sus estudios fue Asistente Directivo con 26 estudiantes, esto para el caso del turno matutino. Mientras que, para el turno vespertino, el mayor número de estudiantes que abandonó el plantel estuvo situado en Mecatrónica con 34, seguido de Electricidad Industrial con una pérdida de 29 estudiantes.

En este sentido, la Jefa de Servicios Escolares expuso que, con base en su experiencia, el semestre donde se presenta mayor abandono escolar es el primer semestre, esto reflejado en las bajas de estudiantes: “en primer semestre, aproximadamente se va de primero al segundo, se va casi el 28% de la matrícula” (E-SE-IP-2023). Aunque durante una conversación entablada con el Jefe de Promoción y Vinculación, el primero y segundo semestre, y en específico en el tránsito a tercer semestre, es donde se concentran los mayores índices de abandono escolar.

Por otro lado, a partir de los datos presentados en la Figura 19 es posible observar el avance de los estudiantes entre semestres, identificando que a medida que transitan el número de estudiantes que resultan ser una pérdida para el CONALEP es cada vez menor, aunque sin duda sigue siendo una cifra alta. Esto significa una discontinuidad en la trayectoria educativa y un posible abandono temporal o definitivo de los estudios. Esto debido a que en algunos casos ya no regresan porque cambiaron de plantel o institución, pero siguen siendo estudiantes de nivel medio superior, por lo que su salida solo fue una pausa en sus estudios, resultando en un abandono temporal. Pero hay otros que, con base en lo señalado por la Jefa de Servicios Escolares, simplemente es porque "ya no quieren estudiar" (E-SE-IP-2023), lo cual representa un riesgo, ya que esto sí podría generar un abandono definitivo.

A partir de los registros de Servicios Escolares, se identificó que las causas de las bajas, según lo reportado por los mismos estudiantes, quienes así lo manifiestan en la carpeta de bajas, es principalmente la reprobación, derivada en la mayoría de los casos por el ausentismo escolar.

Al indagar en este aspecto en el cuestionario solo se pudo identificar que el 11.8% de todos los estudiantes participantes contaban con materias reprobadas, sin embargo, este dato no reflejó la condición real de los estudiantes, ya que, al momento de la implementación del instrumento, aun los estudiantes no contaban con las calificaciones de todas las materias que cursaron. Ante esta situación los estudiantes que solicitan baja temporal tienen la oportunidad de darse de baja hasta en cinco ocasiones y volver a retomar sus estudios, pero luego de agotarlas ya no pueden volver a inscribirse.

En la Figura 20 se muestra un cuadro proporcionado por Servicios Escolares, en el que se presenta un reporte histórico acumulativo desde el ciclo escolar 2015-2016 al ciclo escolar 2022-2023 que presenta las causas de las bajas definitivas por parte de los estudiantes, y en el cual es

posible identificar que otras de las principales causas del abandono escolar son los problemas personales, el cambio de plantel y el cambio de domicilio.

Figura 20

Causas del abandono escolar en el plantel José Antonio Padilla Segura III

	Etiquetas de fila	Cuenta de matricula
1	**Económicos**	17
2	**Reprobación**	492
3	**Cambio de institución**	74
4	**Cambio de plantel**	83
5	**Problemas personales**	166
6	**Distancia**	8
7	**Cambio de domicilio**	72
8	**Salud o embarazo**	29
9	**Baja temporal**	36
10	**Indisciplina**	7
(en blanco)		1
Total general		**985**

Nota. En la tabla se presentan las causas de las bajas de los estudiantes desde el ciclo escolar 2015-2016 al ciclo escolar 2022-2023. Proporcionado por Servicios Escolares del plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III (E-SE-IP-2023).

En relación con las diferencias existentes entre los estudiantes con CDO y el resto de los estudiantes, la Jefa de Servicios Escolares señaló que el abandono escolar ocurre en igual medida entre ambos tipos de estudiantes.

> hace un tiempo hice un pequeño estudio porque decíamos, no teníamos el criterio de que el CDO se nos iba muy rápido porque pues es un alumno que ni siquiera quería estar aquí, no, ni siquiera éramos su opción ¿no? Ese alumno pensábamos que se nos iba, se nos quedaba más el asignado que el CDO. Pero ocurre iguales… (E-SE-IP-2023)

Esto podría explicarse a partir de que, para buena parte de los estudiantes asignados, el plantel no se ubica entre sus primeras opciones educativas, por lo que este desinterés hacia el

plantel desde el momento de su elección de escuela supone un riesgo para la permanencia escolar.

5.4. Prácticas escolares e institucionales en el CONALEP y sus implicaciones en la permanencia escolar

Las instituciones educativas siguen una estructura claramente definida que permite dar continuidad a todas las funciones educativas que se desempeñan, concretamente, dentro de cada uno de los planteles educativos; todo esto es controlado por el Estado quien tiene el monopolio de la educación. Lo antes mencionado se ubica en un nivel macro, pero pasando a lo más concreto, en el nivel micro se encuentra la institución escolar, definida por Escalera (2014) como

> el espacio donde se concreta la práctica educativa, sin embargo, el término espacio no solo hace referencia al aspecto físico de la escuela sino al conjunto de elementos, objetivos y subjetivos, que determinan el acontecer de la función educativa escolarizada. (p. 10)

De esta forma, la institución escolar se trata de un espacio constituido y consolidado a partir de políticas, reglamentos, normatividades y procedimientos que dan dirección a todas las actividades que desempeñan cada uno de los agentes que conforman esta estructura institucional y que se desarrollan dentro de la institución escolar, o bien del plantel educativo, como menciona Escalera (2014)

> Al interior de los centros escolares se desarrolla una práctica educativa sistematizada en la cual intervienen tres actores principales: el docente, el alumno y la dirección-administración, quienes a su vez desarrollan, cada uno de ellos su propia práctica. La dinámica escolar refleja la articulación de estas tres prácticas que se dan dentro de un contexto compartido. (p. 10)

De esta manera, Escalera (2014) divide las actividades que se desarrollan dentro de una institución en dos categorías: el quehacer académico y el trabajo administrativo, que implica el

desempeño de actividades estructuradas, operativas y prácticas relacionadas con la gestión escolar, lo cual se enfoca, principalmente, dentro de la Dimensión Estructural[30], en la que se organiza la institución para su correcto funcionamiento.

Por lo tanto, se podría decir que las prácticas escolares e institucionales denotan un conjunto de actividades y acciones emprendidas por las autoridades escolares y administrativas del plantel, encaminadas a la consolidación de los objetivos plasmados por la institución.

Es por ello, que en este espacio se le da énfasis a las prácticas de quienes desarrollan actividades de administración y gestión escolar, ya que su labor es determinante en el despliegue y puesta en ejecución de acciones encaminadas a la permanencia escolar, o por el contrario son los responsables de que existan deficiencias que no permitan que los estudiantes continúen estudiando.

En este sentido, al conversar con la secretaria del Jefe de Promoción y Vinculación indicó que en los últimos años poco a poco el nivel de demanda y prestigio del plantel han ido decayendo enormemente, debido a que, con base en su apreciación, las recientes administraciones que han estado a cargo del plantel, han carecido de capacidad de gestión y liderazgo, particularmente de un uso eficiente y eficaz de los recursos, que provienen tanto de la SEP como de las familias de los estudiantes, ya que el plantel carece de mobiliario y materiales, principalmente, para impartir las carreras técnicas con las que cuenta la escuela.

A su parecer, los últimos directivos que han estado al frente de este plantel carecieron de formación pedagógica, administrativa y principalmente de compromiso con los estudiantes. Esto

[30] Con base en Escalera (2014), las dimensiones que conforman a las organizaciones escolares, son cinco, las cuales, además de la Dimensión Estructura, son la Dimensión Racional, Dimensión Procesos, Dimensión Cultura y Dimensión Entorno.

ha propiciado que las condiciones de infraestructura, materiales y de gestión del currículo no sean las más adecuadas para que el plantel sea un lugar propicio para el desarrollo de los jóvenes que estudian ahí. Aspecto de suma importancia para que se logre la permanencia de los estudiantes y se alcancen los objetivos de aprendizaje definidos para este nivel educativo.

Por lo que a pesar de la relevancia que tiene el que el personal directivo cuente con los conocimientos, habilidades y experiencia necesaria para ejercer actividades de gestión y liderazgo, esto no parece ser importante al momento de poner al frente de un plantel a una persona, incluso cuando "debiera quedar completamente claro que la mejora escolar es un fenómeno organizativo y, por tanto, el director, como responsable, es la clave para el éxito o fracaso" (Fullan, 2002, p. 177).

Esto ha llevado a situar al plantel entre uno de los menos solicitados por los estudiantes durante los concursos de la COMIPEMS (durante la primera etapa de distribución de aspirantes y durante la segunda etapa, que es la dirigida a los estudiantes sin asignación), incluso los grupos de primer semestre han sido reducidos por la cantidad tan baja de estudiantes, puesto que no se logra cubrir la matrícula mínima. Esto último ha propiciado importantes consecuencias en la práctica docente.

Según lo que indica la secretaria, en el plantel se ha dado lugar a prácticas corruptas entre estudiantes y maestros, quienes aceptan o solicitan dinero o algún objeto de valor con el fin de aprobar a los estudiantes con una calificación que, por lo general, es superior al nueve en una escala del cinco al diez. Esto es con la finalidad de no reprobar estudiantes que, de antemano, se sabe que no aprobarían los exámenes extraordinarios que les fueran aplicados. Por lo que para evitar esto y respondiendo a la necesidad de contar con estudiantes matriculados, se incurre a prácticas corruptas.

Estas condiciones adversas en las que se encuentran inmersos los estudiantes se ven reflejadas en la formación obtenida, puesto que al momento de realizar vinculación con las empresas para llevar a cabo la formación dual o bien, para llevar a cabo su servicio social, los estudiantes carecen de conocimientos básicos de las carreras técnicas en las que se encuentran, por lo que hay incongruencias entre la calificación con la que cuentan y las competencias que poseen.

Los estudiantes llegan a las empresas sin contar con los conocimientos mínimos, lo que impide una satisfactoria formación académica, dejando a los estudiantes con deficiencias y un alto nivel de rezago. Por esta razón desde hace dos años se suspendió la formación dual, misma que según explica el Jefe de Proyecto de Vinculación es de reciente implementación dentro del plantel, puesto que las empresas se han visto obligadas a declinar a los estudiantes en los días continuos a la vinculación, debido a las carencias formativas de los estudiantes.

El proceso de vinculación de los estudiantes se ha visto afectado enormemente, debido a la falta de interés de parte de las empresas por incorporar a sus centros de trabajo a estudiantes provenientes del CONALEP, además que, a los mismos responsables del área de vinculación con las empresas, les resulta vergonzoso el que les rechacen a sus estudiantes por las carencias formativas con las que cuentan. Sin embargo, esto da muestra de una falta de compromiso por parte de los responsables del área.

En este sentido, la experiencia narrada por el docente da muestra de la falta de compromiso por parte de los administrativos del plantel, con quienes se les dificulta establecer acuerdos, ya que no desempeñan su labor de forma adecuada

> la crisis de este funcionamiento del Conalep, pues va desde los estudiantes al personal administrativo, que pues no cumple su labor (…). Yo se lo atribuyo principalmente a la cuestión sindical. El sindicato de los administrativos es muy antiguo, entonces tiene cierto poder a

> diferencia del de nosotros que apenas lleva poco más de 10 u 11 años, es pequeñito. Entonces, ahí vas a notar diferencias de que el administrativo sin problemas se va, o no está en su área, o está haciendo otras cosas y el docente no. (E-DC-GT-2023)

Al respecto Escalera (2014) refiere que es lamentable que el personal sienta apatía por realizar su labor, siendo la percepción económica el motivo primordial para realizar, en cierta medida, las actividades que les son conferidas con base en el puesto que desempeñan, además de que no tienen lo suficientemente claro la trascendencia de su labor.

Por su parte, ante el problema de la reprobación existen medidas que si bien no resultan ser tan tajantes en sus acciones, tampoco resulta ser una forma adecuada de atender el problema, puesto que elude la reprobación, dando paso a acciones que promueven el abandono escolar, ya que la medida consiste en dar de baja temporal a los estudiantes "Cuando el alumno acumule más de tres y hasta seis módulos no acreditados, será por un máximo de tres periodos semestrales" (p. 31), esto con base en el Artículo 66 del *Reglamento escolar para alumnos del sistema CONALEP* (CONALEP, 2018).

Con base en este reglamento, el docente señaló que durante ese periodo consideraba que una gran cantidad de estudiantes reprobarían más de un módulo, lo que representa la discontinuidad de la trayectoria educativa de los jóvenes, ya que deberán esperar hasta el siguiente ciclo escolar en el que se imparta el o los módulos reprobados para poder continuar con sus estudios. Sin considerar que quienes reingresan, traen un alto nivel de rezago que no se logra solventar en su totalidad con los exámenes extraordinarios, por lo que avanzan entre semestres arrastrando esta problemática.

> en este caso, de estos alumnos, yo considero, que… que van… van a reprobar una gran cantidad de módulos y ya sea que ellos o se quieran ir o que el mismo sistema los vaya a sacar por la

> cantidad de módulos no acreditado. Según el reglamento es si tienes más de tres, no puedes inscribirte al siguiente. Entonces si llega un alumno que él no, no se salió, pero como no estaba ahí reprueba todas al momento de querer hacer la inscripción para el segundo semestre no puede y se tiene que esperar un año para entrar otra vez al primero. (E-DC-GT-2023)

No obstante, en caso de que los estudiantes no acudan a hacer su reinscripción, el área de servicios escolares comienza a contactarlos para conocer la razón por la que no han acudido a realizarla. De esta forma logran identificar el estatus de los estudiantes, ya que indican a las autoridades escolares si continuarán estudiando en el plantel o se darán de baja definitiva y las razones de su decisión. Aunque hay jóvenes que sin preguntarles son dados de baja definitiva, ya sea porque están fuera del reglamento, principalmente porque se dieron de baja temporal durante algún periodo previo y no se han logrado contactar para volver a inscribirse o por la cantidad tan alta de módulos reprobados.

> están fuera de reglamento, la mayor parte. Haz de cuenta que ahorita, por ejemplo, cerramos matrícula y lo que hacemos es una relación de lo, por ejemplo, yo identifico…se inscribe… los meten al sistema… yo cotejo entre la matrícula anterior con lo que se inscribió y entonces saco a los alumnos que no se han inscrito. Entonces quito los que están fuera de reglamento y nada más los que están dentro del reglamento y que debieron de verse reescrito este periodo les empezamos a llamar y entonces ellos me identifican, por ejemplo, qué alumnos son los que este… los que… en qué condiciones están, por ejemplo, te voy a voltear esto… por ejemplo ahorita estamos en este periodo, ¿no? Entonces yo le subo un archivo, se los comparto y ellos me ponen aquí: ya no quiere estudiar, le dejamos recado a su mamá, ese sí se reinscribió, se causó baja temporal, se localizó, no se reinscribió, cambio de plantel, ya se inscribió, porque luego no se inscriben, o sea, no atienden, entonces hay que ir por ellos prácticamente ya no quiere estudiar. Entonces esta lista, ellos son los que me la dan, pero ya la cortejaron y ya ahorita ya estamos al cien. Y así identifico los alumnos,

> todos los demás que quedaron de estos 334, pues son porque están fuera de reglamento y no se pueden inscribir. (E-SE-IP-2023)

Sin embargo, no en todo lo del reglamento, como autoridad normativa, se operativiza, por lo que esta forma de ejercer el poder solo queda en la racionalidad institucional, ya que los agentes de poder dentro de las instituciones escolares no aplican la normatividad en todos los casos que se presentan entre los estudiantes y que según el reglamento son acreedoras a sanciones inmutables. Estás omisiones promueven que los estudiantes, como agentes, se conduzca frente a la norma de forma indiferente.

Algunas de estas situaciones, con base en lo señalado por la secretaria del jefe de promoción y vinculación, en las que no se aplica lo establecido en el reglamento y que han dado lugar a que el plantel haya ido decayendo, es la presencia de estudiantes con sustancias ilícitas para consumo propio y para venta con otros estudiantes dentro y fuera de las instalaciones escolares. Menciona que tres meses atrás de la realización de entablar esta conversación, fueron múltiples casos los presentados, principalmente para el turno de la tarde, sin embargo, para el turno de la mañana la situación no era muy ajena a lo sucedido en el turno contrario.

Relata que el consumo de marihuana era el que predominaba, siendo los baños de los hombres donde se concentraba el consumo. Ante esta situación las autoridades del plantel implementaron mayor vigilancia, por lo que es frecuente que haya guardias de seguridad dando recorridos alrededor del plantel. O el altercado presentado en un año anterior, donde uno de los estudiantes acudió al plantel con un arma de fuego.

Sin embargo, en ambos casos, los estudiantes no fueron sancionados, pese a que en el reglamento establecen que ambas situaciones son consideradas infracciones graves y acreedoras a

una baja definitiva, con la que pierden la oportunidad de inscribirse en algún plantel de CONALEP (CONALEP, 2018, p. 32).

> **Artículo 67.-** La baja definitiva o término de la relación entre el Sistema CONALEP y el alumno, se aplica en los siguientes casos:
>
> I. A petición por escrito del alumno mayor de edad o de quien ejerce sobre él la patria potestad o tutela; y
> II. Cuando el alumno incurra en las infracciones consideradas como graves, establecidas en el Artículo 153 de este reglamento.

Por su parte, la institución a fin de atraer la atención de los estudiantes de nuevo ingreso, realiza un curso de inducción durante la primera semana de inicio del ciclo escolar, con el objetivo de darles a conocer el reglamento del plantel, conozcan las instalaciones y las autoridades escolares.

> hay un curso de inducción, o sea, al ingresar… empezamos a hacer jornadas de inducción, donde pues… se les da toda la parte de reglamento, nos presentamos como autoridades, les dan recorridos, los maestros tienen actividades con los muchachos, este… didácticas. (E-SE-IP-2023)

Con los cursos de inducción los estudiantes conocen las normas, valores, misión y visión de la institución, y se van empapando de las ideas que se tienen alrededor de cómo se ven a sí mismos como parte del plantel y de ese contexto escolar, tanto autoridades escolares como estudiantes, lo que permite a los jóvenes de recién ingreso ir construyendo una identidad propia como estudiantes del CONALEP, misma que es producto de un proceso de subjetivación individual y colectivo, que le permite tener una postura frente a la institución, su ingreso y su

estancia dentro del plantel, siendo lo más positivo el que construyan un sentido de pertenencia, pues esto es importante para la permanencia escolar.

Además de lo anterior, tiempo atrás en el plantel se realizaban jornadas de regularización para fortalecer los conocimientos de los jóvenes, sobre todo en las que podrían traer deficiencias (en habilidades intelectuales básicas, como la lectura, y sobre matemáticas), con la finalidad de que esto les permitiera aprobar la prueba ENLACE[31]. Sin embargo, pese a la importancia de estas actividades, estas ya no se realizan en el plantel, debido a la falta de interés por parte de docentes y personal administrativo: "un tiempo aplicábamos, cuando estaban las pruebas ENLACE, este… manejábamos también ese tiempo para dar actividades matemáticas, de lectura y también se tienen jornadas con papás… de inducción" (E-SE-IP-2023).

Finalmente, como parte de las acciones institucionales a nivel macro para promover la permanencia de los estudiantes se agrega lo ya señalado en capítulos previos, en los que se señala que desde la política educativa se implementó el programa de Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez a fin de atender la desigualdad y reducir las brechas en el logro educativo (DOF, 2020a).

Sin embargo, pese a las proezas del programa el Jefe de Promoción y Vinculación me compartió su percepción sobre los cambios a partir de la implementación del programa, para el cual considera no han sido sustanciales, ya que identifica que los problemas de ausentismo y abandono se siguen presentando con la misma intensidad, y afirma que el único interés de los estudiantes es acudir a recibir el documento para cobrar la beca.

Esto mismo fue señalado por la jefa de servicios escolares, quien percibe que la motivación de los estudiantes por inscribirse al plantel es resultado de su interés por recibir el

[31] Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos.

pago de la beca. Además de indicar que desafortunadamente el apoyo no se destina hacia lo que fue planeado, ya que esto se requiere principalmente, para el apoyo de los gastos del hogar.

> pues no se ve, realmente, que sea algo simbólico, que digas este... pues a la mejor los chicos cumplen mejor con el uniforme ¿no? por decirlo así. Se siguen presentando los mismos problemas. El problema de que no tienen para comprar el uniforme, no tienen para comprar útiles, eh… algunos no tienen ni siquiera para comer ¿no? Y la deserción pues sigue siendo alta. O sea… yo no noto ese cambio por la beca. Es que muchas veces esos recursos son destinados pues al hogar. (…) no dudo que sí, contribuye y contribuye bastante, pero en cuestión de indicadores no veo mucho la diferencia, seguimos teniendo chicos que vienen sin desayunar. Tenemos, o sea, algunos sí me dicen, no este… "voy a traer el uniforme en cuanto cobre la beca", pero son pocos. (E-SE-IP-2023)

Por lo que esta es una acción que, a pesar de su importancia en la promoción de la permanencia escolar, no logra tener el impacto esperado, siendo esta parcial en torno a la reducción del abandono escolar, puesto que percibir un ingreso económico a través de la beca, genera interés en algunos jóvenes, aunque solo para inscribirse y no tanto para desempeñarse mejor en la escuela.

5.5. ¿Por qué decidí quedarme?: Perspectivas sobre la permanencia escolar en el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III

Al ingresar al plantel, los estudiantes viven y enfrentan situaciones que los colocan en una balanza entre continuar sus estudios o abandonarlos, las cuales se asocian a la perspectiva que tienen sobre el contexto escolar, las vivencias y experiencias construidas con los compañeros, docentes y demás personal, y, en general, dentro del ambiente escolar que se desarrolla en este espacio, lo cual va a repercutir en la conformación de expectativas y en el interés por permanecer en el plantel.

En este sentido, la imagen que los estudiantes construyen sobre una institución educativa en donde ingresan es resultado de las experiencias tanto positiva como negativas pero que les son significativas desde que ingresan hasta el momento en el que se ubican (Mateos, 2008). Por supuesto que esta manera de concebir un plantel o institución no se construye de manera individual, sino que son compartidas socialmente.

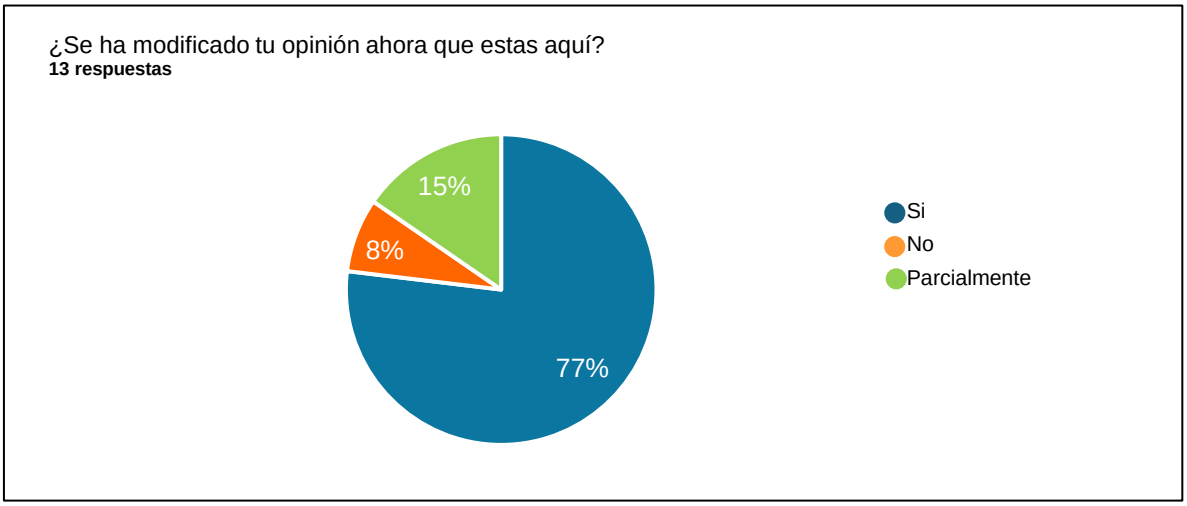
En el caso de los estudiantes que ingresaron al plantel derivado de no obtener un lugar dentro de las opciones que deseaban, y en cambio ingresar a una escuela que en un inicio fue considerada como no deseada, la conformación de este proceso de apropiación y de construcción de la imagen del plantel que da lugar al interés por permanecer dentro de la institución sigue un proceso particular.

Como se expuso en el apartado anterior, la manera de concebir al CONALEP y en especial al plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III como una mala escuela y como una escuela no deseada, previo a su ingreso, y al momento de saber que ahí lograron obtener un lugar para estudiar, fue un constructo derivado de lo que ellos percibieron a las afueras del plantel, tanto de sus estudiantes como de las instalaciones, pero también de lo que escuchan proveniente acerca de el por parte de la sociedad en general.

A partir de los resultados, fue posible observar que la percepción del 77% de los estudiantes de primer semestre que en un inicio habían indicado que consideraban al CONALEP como una mala escuela, fue modificada a partir de su estancia dentro del plantel, mientras que 15% solo lo hizo parcialmente y el 8% mantuvo esta percepción, esto se puede observar en la Figura 21.

Figura 21

Modificación en la percepción de los estudiantes asignados a una escuela no deseada sobre el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III



Nota. La gráfica muestra el porcentaje de estudiantes que consideraban al plantel como una mala escuela antes de ingresar y que cambiaron de opinión con respecto al CONALEP ahora que se encuentran inscritos en el.

Este cambio en la perspectiva de estos estudiantes ha sido de forma favorable, sintetizando, en la mayoría de ellos, su definición del plantel como una "buena escuela". En este sentido, con base en Mick (2013), la capacidad de agencia de los sujetos es resultado de un proceso de reinterpretación, reconstrucción y construcción del significado de un recurso, que en este caso vendría a ser sobre el plantel del CONALEP, significado que se va adoptando conforme avanza el proceso de interacción con la estructura, lo que posteriormente da lugar a la capacidad de agencia, que implica tomar una decisión.

En tanto que el nivel de satisfacción estudiantil, entendido como "el bienestar que experimentan los alumnos por sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas" (Surdez, Lamoyi y

Sandoval, 2018, pp. 11-12), con respecto al CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III en la mayoría de los estudiantes sin asignación durante el concurso ha sido favorable, ya que al preguntar en qué nivel de satisfacción, en una escala del 1 al 5 donde uno es insatisfecho y 5 muy satisfecho, se ha situado entre 4 y 5 con 39.9% y 36.6% respectivamente.

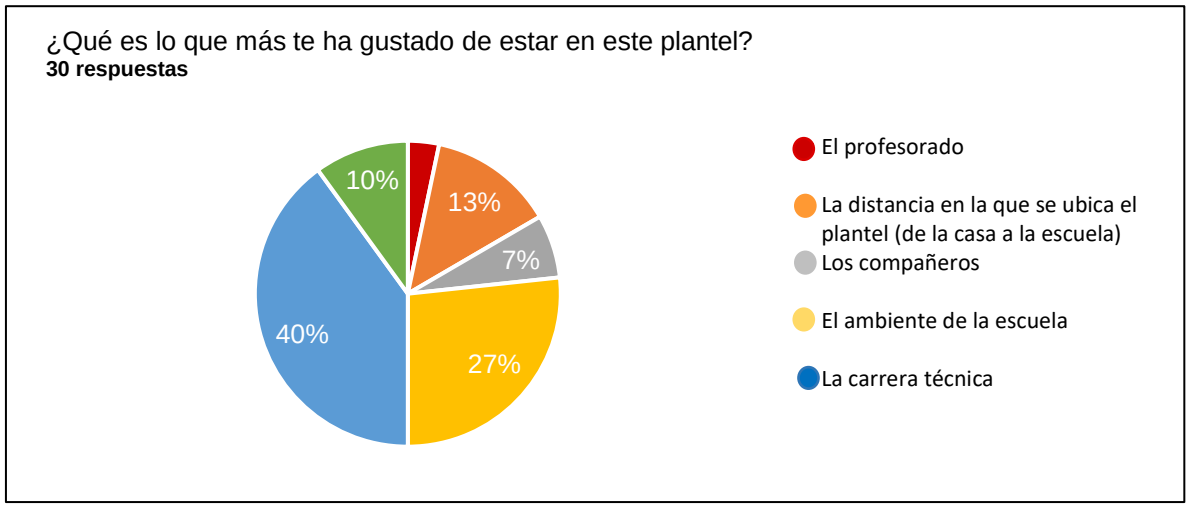
En ambos casos indicaron que ese nivel de satisfacción se ubica ahí, debido a que dentro del plantel han logrado entablar buenas relaciones con sus compañeros: “hice amigos que me hacen disfrutar ir”, y “me la paso bien y estudio” (C-1S-CIII-2023). Mientras que otros indicaron que el plantel les ha gustado mucho, consideran que es buena escuela, se sienten cómodos, están aprendiendo y porque la escuela ha logrado cumplir con sus expectativas: “es muy bueno el personal”, “estoy aprendiendo nuevas cosas”, “me siento cómoda y porque puedo ir a la universidad” y “porque ha cumplido con todas mis expectativas” (C-1S-CIII-2023).

El que los estudiantes estén satisfechos resulta de gran relevancia, ya que como documentan Surdez, et al. (2018) el que los estudiantes se sientan satisfechos mejora su rendimiento académico, disminuye el abandono escolar o el cambio de carrera o institución, ya que fortalece el interés por continuar estudiando en el plantel.

Además de lo anterior, como se muestra en la Figura 22 los estudiantes sin asignación durante el concurso valoran principalmente la carrera técnica que cursan (40%) y el ambiente que se desarrolla dentro del plantel (27%), lo cual contribuye en su permanencia escolar.

Figura 22

Aspectos que valoran los estudiantes sin asignación de primer semestre del plantel Ing. José Antonio Padilla Segura III

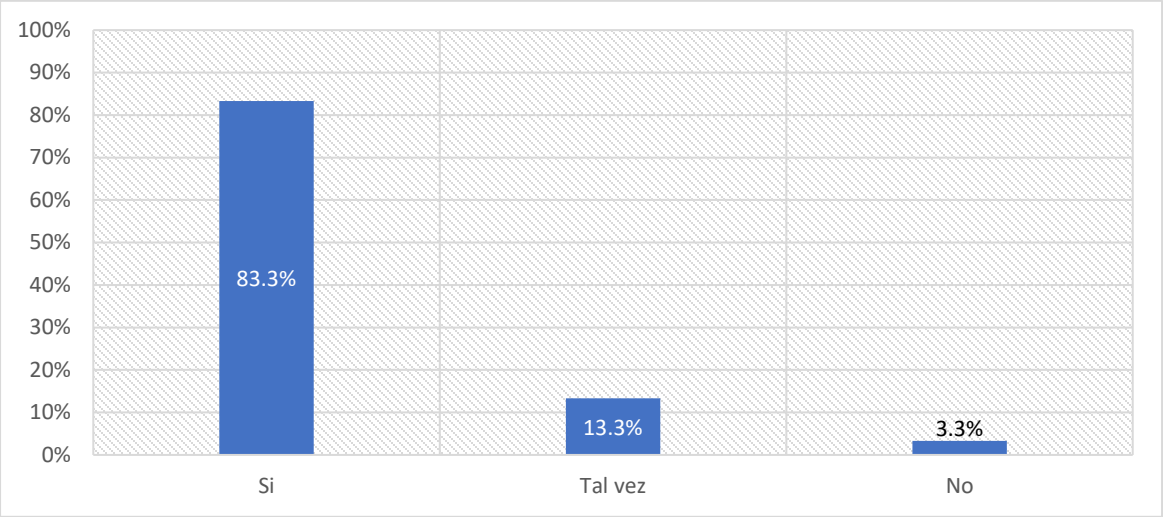


Nota. El gráfico muestra en porcentaje, los aspectos que más les gusta a los estudiantes sin asignación durante el concurso COMIPEMS y que actualmente cursan el primer semestre de nivel medio en el plantel de CONALEP.

Esto ha permitido que, dentro del plantel, los estudiantes sin asignación se sientan entre regular (40%) y bien (60%), lo que ha contribuido a que, como se muestra en la Figura 23, el 83.3% de los estudiantes tenga intención de continuar estudiando ahí el siguiente semestre.

Figura 23

Porcentaje de estudiantes sin asignación y su intención de continuar estudiando en el plantel



Nota. En la gráfica es posible observar el porcentaje de estudiantes que pretenden continuar estudiando el siguiente semestre dentro del plantel.

Es interesante que, a lo ya señalado previamente, se suman otras causas a las razones de permanecer dentro del plantel que implican el hecho de querer continuar estudiando porque aspiran tener una carrera, les apasiona o simplemente quieren acabar sus estudios en esa institución: “quiero seguir con mis estudios para poder aprender y no quedarme en el camino”, “quiero tener una carrera”, “me apasiona” (C-1S-CIII-2023). Mientras que otros estudiantes atribuyen su intención por permanecer en el plantel a la resignación de que al menos no se quedaran sin un lugar para estudiar: “porque creo que es una buena opción para terminar la preparatoria”, ya estoy ahí, y no me va a quedar de otra que terminarlo”, “quiero seguir estudiando la carrera, no la quiero dejar a medias” y “porque ya tengo un lugar” (C-1S-CIII-2023).

Siguiendo los argumentos de Giddens (2015), sus decisiones se ven influenciadas por una serie de factores estructurales que configuran o limitan, en este caso, las oportunidades de elegir una institución siguiendo intereses propios, y continuar estudiando a partir de estar convencidos en el plantel con base en argumentos sólidos.

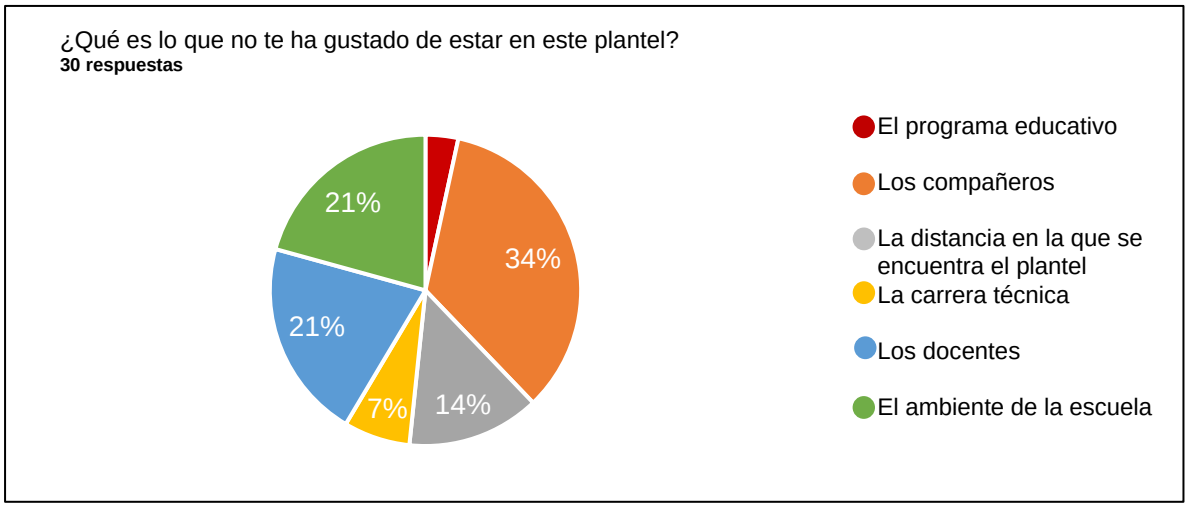
Por su parte, buena parte de los estudiantes mencionaron que en gran medida (33.3%) y en cierta medida (50%) han recibido el apoyo necesario para adaptarse dentro del plantel. Apoyo principalmente proveniente de sus madres, los compañeros y docentes.

En el caso de los estudiantes entrevistados que se encontraban estudiando el segundo semestre en el plantel, han decidido continuar estudiando ahí debido a que "de acá me ha gustado… pues conocer a nuevas personas, y así algunas materias" (CIII-V-M-MGGC) y "la escuela es muy buena porque tiene buenos maestros, son atentos, son este… se preocupan por ti a la vez, y en si todo lo que te enseñan es lo mejor" (CIII-V-H-DCA).

En este sentido, existen múltiples razones que permiten entender y prospectar que existen condiciones que propician que los estudiantes continúen estudiando los siguientes semestres dentro del plantel, pese a no ser una asignación desde un inicio satisfactoria. Sin embargo, como se expone en la Figura 24 sigue habiendo cosas que podrían suponer un riesgo para su permanencia escolar, ya que los estudiantes expresaron que aspectos como los compañeros y los docentes es algo que no les agrada lo suficiente del plantel, lo cual es fundamental para su permanencia escolar, debido a que las buenas relaciones con sus pares y la socialización con ellos, permite el éxito escolar, mientras que a los docentes se les atribuye, por parte de los estudiantes, parte de la responsabilidad de su fracaso, puesto que, con base en su experiencia, crean una imagen de cómo debe ser un buen docente (Mateos, 2008).

Figura 24

Aspectos que no les gusta del plantel a los estudiantes sin asignación durante el concurso



Nota. La gráfica muestra los aspectos que menos les agrada a los estudiantes que ingresaron al plantel derivado de no lograr obtener un lugar en las opciones educativas que solicitaron.

Al respecto, el Jefe de Promoción y Vinculación señaló que dentro del primer grado, es decir los dos primeros semestres del plan de estudios existe un tipo de estudiante al que nombra como *estudiantes de paso*, cuya estancia es temporal mientras logran conseguir un lugar dentro de un plantel que cuente con características sobre las que realmente se sientan satisfechos. Pero existen otros estudiantes, que a pesar de percibir la institución de forma favorable no logran un buen rendimiento académico, debido a que, entre los estudiantes de generaciones previas, como se señaló en el apartado anterior, existe un alto porcentaje de reprobación, motivo por el cual terminan abandonando el plantel.

5.5.1. Ser estudiante con CDO: entre la resiliencia y la temporalidad

Como se ha señalado antes, el CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III está constituido por una heterogeneidad de estudiantes que cuentan con características particulares,

sin embargo, existen rasgos compartidos que permiten definir y categorizar a los estudiantes que estudian en el plantel.

En este sentido los estudiantes que ingresan al plantel se pueden categorizar a partir de las actitudes que asumen frente a la escuela en la que ingresan, que a su vez depende de la manera en la que interpretan su condición como estudiantes sin asignación (CDO). Esta posición con respecto a la escuela esta influenciada por la imagen que construyen, con base tanto en las características internas como externas del plantel, previo y después de su ingreso, pero también por sus características sociales, de trayectoria educativa previa y sus expectativas.

Además de que también es a partir de las vivencias, modos de relacionarse con docentes, estudiantes y demás personal una vez dentro del plantel, lo cual va conformando el repertorio de experiencias que les posibilita establecer, de forma relativamente/parcialmente razonada y argumentada, hacia donde quieren orientar esa trayectoria educativa, es decir, si elegirán continuar estudiando en el plantel o abandonarlo. De esta forma se va trazando el rumbo que seguirán las distintas trayectorias educativas de cada uno de los estudiantes que ingresan al plantel.

A partir de conversaciones con el personal del plantel y el análisis de los cuestionarios, se logró categorizar a los estudiantes, que en un momento quedaron sin asignación y que tomaron la decisión de ingresar al CONALEP, de la siguiente manera: estudiantes resilientes y estudiantes temporales, los que se quedan y los que se van.

Sin embargo, son distintos los escenarios en los que se desenvuelven cada uno de los estudiantes que conforman estos dos grupos, y que marcan la intención de quedarse o irse del plantel, además de que es necesario tener presente que cada momento puede cambiar o transformar una opinión o decisión de un momento a otro. Pero aun así siguen existiendo

características que posibilitan comprender las razones por las cuales el personal docente y administrativo nombra a los estudiantes de determinada manera, esto en el caso de los estudiantes de paso.

5.5.1.1. Estudiantes resilientes

La resiliencia es un concepto que, como mencionan Quezadas, Baeza, Ovando, Gómez y Bracqbien (2023), proviene de la física y posteriormente se fue adecuando a las ciencias sociales, hasta ser entendido, en términos generales, como la capacidad de los sujetos de hacer frente a las adversidades a las que se ven expuestos. Los autores mencionados anteriormente recuperan que es "la capacidad de afrontar el dolor y la adversidad sobreponiéndose y adaptándose con éxito al infortunio, pese a estar expuesto a situaciones extremas de estrés se alcanza el desarrollo de competencias de orden social, académica y vocacional" (Saldarriaga, Díaz, Malpartida y Ledesmay, 2022, citado por Quezadas, et al. 2023). En ese sentido he de resaltar el concepto de adaptación con éxito al infortunio, para trasladarlo a la situación que viven los aspirantes sin asignación durante el concurso, escenario que viven de forma negativa ya que sus expectativas estaban puestas en otro lugar.

Esto es porque debido a que la situación de no lograr ingresar en una escuela que desean puede verse como un infortunio por causar entre los estudiantes sentimientos de fracaso y decepción, por presentar un resultado adverso a lo que el estudiante esperaba o tenía la expectativa de alcanzar. Sin embargo, en el proceso de incorporación al nuevo espacio escolar, ya que además se trata de estudiantes que recién egresan de la secundaria, van atravesando por diversas circunstancias, al igual que van reflexionando las ventajas y oportunidades de haber alcanzado a obtener un lugar dentro del nivel medio.

Dentro de este proceso van desarrollando distintas capacidades que expresan “las posibilidades o potencialidades que posee [la persona] para alcanzar el bienestar e incluso las carencias en relación con lo máximo que podría haber obtenido” (Vethencourt, 2007, citado por Delgado, 2017), es decir, implica que los estudiantes van potenciando sus capacidades en virtud de aquello que les es ofrecido, a fin de alcanzar plenitud pese a que las circunstancias puedan ser adversas, orientando en este caso proyectar su trayectoria educativa sobre la base de lo ofertado en el CONALEP. Incluso se desarrolla la capacidad de agencia para tomar decisiones y actuar con base en intereses propios.

Por su parte, López (2018) subraya que implica la capacidad de aprender de esos eventos adversos y configurar los aspectos negativos de la situación vivida en oportunidades y ventajas a fin de desarrollar habilidades y competencias que les permita mantenerse fortalecidos ante obstáculos y factores de riesgo.

Es así que hablar de estudiantes resilientes implica que aquellos jóvenes que, a pesar de no haber obtenido un lugar donde deseaban, aprovechan las opciones que les ofrecen. Es decir que, a pesar de no haber colocado el plantel entre sus opciones educativas toman la decisión de aceptar ingresar a la institución, y a partir de ese momento ir construyendo un sentido de pertenencia y ver las oportunidades que el plantel les ofrece, lo que posibilita ir delineando la intención de permanecer inscritos en la institución.

Según lo indicado por la secretaria de servicios escolares, al inicio de cada semestre los estudiantes reciben un curso de inducción en el que se expone el reglamento escolar, se presentan las autoridades, se realizan recorridos por las instalaciones, y los docentes realizan actividades didácticas con los estudiantes, además de que se les informa sobre las oportunidades y beneficios derivados de estar estudiando en el CONALEP. Esto resulta positivo para la permanencia de los estudiantes, puesto que genera en ellos un sentido de pertenencia, el cual se entiende como “un

sentimiento de identidad que el individuo genera con la comunidad con la que interactúa para alcanzar metas en común" (Corona, 2020, p. 59). Este sentido de pertenencia es resultado de un proceso de construcción de la identidad de los jóvenes como estudiantes del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura III, que no solo implica formar parte de una comunidad educativa, sino de la apropiación de los objetivos, propósitos y de los valores que rigen a la institución, que son compartidos e inculcados, en principio, durante los cursos de inducción.

Pero también desde el punto de vista de la elección racional, los estudiantes deciden seguir en el plantel por aversión al riesgo que puede representar para ellos el intentar ingresar a otra institución y no lograr ser asignados, lo que representaría la pérdida de un lugar y de todo un año para volver a presentar el examen. Pero estas elecciones también surgen como resultado de un proceso reflexivo en el que se valoran sus oportunidades de éxito con base en la percepción de sí mismos y de sus capacidades, orientadas a partir de resultados escolares previos.

Sin embargo, no por ello se puede esperar que los estudiantes continúen estudiando en el plantel a lo largo de los tres años que contempla concluir el nivel medio, ya que en algunas ocasiones esta intención está asociada a la percepción de la escuela como un lugar para socializar o una escapatoria de sus hogares, y no concretamente por la aspiración de estudiar, lo que dista de seguir la normatividad y realizar con suficiente interés las actividades escolares.

Como señaló un docente, entre los estudiantes existe apatía por los estudios ocasionando que la intención de acudir a la escuela difiera en gran parte de verdaderamente estudiar, lo cual se observa en los altos índices de reprobación que históricamente se dan en el plantel al término del primero y segundo semestre, a pesar de que los estudiantes expresen tener la intención de continuar estudiando (E-DC-GT-2023). Esto podría entenderse a partir de que existen situaciones que representan un riesgo, ya que es preciso recordar que se trata de una escuela no deseada, y

cuya elección fue forzada por las circunstancias, lo cual está asociado a una carga de significados negativos con respecto a la escuela.

De esta forma, es posible señalar que la permanencia escolar implica no solamente el que el estudiante asista a la escuela, hecho que es desmesuradamente superficial, sino que implica la capacidad de gestión de la institución para retener a los estudiantes hasta concluir sus estudios dentro del plantel, satisfaciendo sus necesidades, al lograr atraer el interés de los estudiantes para que a lo largo de su estancia en la institución adquieran los conocimientos básicos e indispensables que requieren como egresados del nivel y de la carrera técnica en la que se encuentran inscritos.

5.5.1.2. Estudiantes temporales – de paso

Como se ha ido señalando, la elección de una institución educativa para estudiar esta mediada por las limitantes institucionales, tanto por la oferta disponible como por las reglamentaciones (tales como el número de aciertos solicitados y el promedio mínimo del nivel previo), y lo que se desea, que no en todos los casos se logra alcanzar debido a que esto está influenciado por lo antes mencionado y las oportunidades a las que cada uno ha accedido a lo largo de su vida, y no solo de sus capacidades.

Y aunque las decisiones están acotadas y limitadas por las estructuras, no son condicionantes, porque entre los estudiantes surgen resistencias que los conduce a aferrarse a lograr lo que se proponen, dando lugar a un tipo de estudiante que se logró identificar, a partir de lo señalado por los docentes y personal administrativo, al que llaman “estudiantes de paso”, una categoría que hace referencia a la estancia temporal dentro de la escuela, mientras logran ingresar a otras instituciones de educación media que son de su interés.

Se trata de un grupo específico de jóvenes para quienes las razones de su salida de la escuela, no se deben a la reprobación o a la falta de compromiso, sino a la convicción de estar en

una escuela que, a largo plazo, les concederá la oportunidad de contar con las competencias para alcanzar lo que esperan obtener. Es una capacidad asociada a la libertad de elegir y tomar las riendas en la construcción de su futuro, a pesar de las limitaciones y dificultades que se le presenten, que puedan inhibir las aspiraciones que se tengan.

Por lo que son estudiantes que optan por estudiar dentro de una escuela de forma temporal, mientras vuelven a presentar el examen de ingreso y quedar asignados en la escuela de su interés. Para ello buscan y siguen distintas alternativas y estrategias que los ayude a alcanzar sus metas personales. Estas podrían integrar, estudiar de forma autodidacta o inscribirse a cursos extracurriculares, a fin de prepararse de mejor manera para presentar el examen de asignación.

Es preciso señalar que dentro de este grupo hay estudiantes que abandonan el plantel luego de asegurar un lugar en otro plantel o institución educativa, esto por lo regular durante el término del segundo semestre (primer año del plan de estudios de EMS) para el caso del cambio de institución y al término de primer semestre, para quien se cambia de plantel y hay equivalencias, pero hay otros que lo hacen, por lo general durante o después de primer semestre, sin haber asegurado previamente un lugar para estudiar pero con la intención de prepararse para volver a realizar el examen. En tales casos la institución no logró afianzar el interés de los jóvenes ni desarrollar en ellos un sentido de pertenencia para que permanecieran dentro de la institución hasta concluir sus estudios, constituyéndose en fallas institucionales de gestión y operación. Según lo señalado por los estudiantes sin asignación dentro del cuestionario de opción múltiple, el 36.7% cambiaría de institución debido al plan de estudios.

Esta temporalidad podría estar dada, producto de su necesidad de mantenerse matriculados en una institución y no dejar de lado ni perder su identidad como estudiantes, capacidad que les permite desenvolverse de forma más propicia y favorable dentro de un centro educativo.

5.6. La práctica docente en las aulas del CONALEP: experiencias con jóvenes que ingresan a una escuela no deseada

Los docentes de todos los niveles del SEN, en su día a día, se enfrentan a distintas situaciones que constituyen un reto importante para llevar a cabo correctamente su labor. Sin embargo, en la EMS se suman otros desafíos que vuelven aún más compleja la práctica docente.

Con base en lo narrado por el docente entrevistado, quien cuenta con una formación inicial como licenciado en economía, y 14 años laborando en el plantel de CONALEP Tlalpan II, aunque cuenta con más años de experiencia docente en otras instituciones educativas, menciona que ejercer correctamente su labor ha sido un reto importante, puesto que no solo en el aula y con los estudiantes se enfrentan con dificultades, sino también durante la interacción con las autoridades administrativas y directivos del plantel y con los padres de familia.

En el caso de los estudiantes, es aún más compleja cuando se ejerce la docencia con grupos de primer semestre, en el que la población de jóvenes, en su mayoría, son de nuevo ingreso, esto debido a que los resultados del examen no siempre son favorables, lo que provoca rechazo, desinterés y apatía por permanecer en la escuela en la que ingresaron.

> Respecto a los estudiantes ha sido complicado porque traen una cierta apatía de estar en una institución que no quieren. La mayoría de los estudiantes de secundaria de la Ciudad de México, lo que aspiran es un poli, una prepa, un CCH o las vocacionales, entonces cuando te toca trabajar con alumnos de primer semestre, si notas que no quieren estar ahí. Algunos abiertamente te dicen yo estoy aquí nada más para que haga tiempo y vuelvo a presentar el examen. Entonces es donde se viene un mayor índice de deserción, en la transición del primero al segundo semestre. (E-DC-GT-2023)

La caracterización que hace de los estudiantes muestra lo dificultoso que ha sido para él trabajar con ellos, pues señala que se trata de jóvenes conflictivos, que faltan regularmente, no les

gusta estar ni en el plantel y menos en el aula, no les agrada trabajar, prevalece en ellos el desinterés y compromiso por cumplir con las actividades asignadas, aunque éstas sean muy sencillas, por lo que en una palabra define a los estudiantes de primer semestre como jóvenes "apáticos".

> Y entonces con estos estudiantes de primer semestre que son alrededor de 46, digamos que faltan alrededor de 6 y quedan más o menos como 40. Les tienes que estar diciendo "y tu actividad, y tu actividad, y tu actividad". Por ejemplo, en ese grupo del 104, en el primer corte o la primera evaluación solamente acreditaron cuatro, ¡solamente cuatro de cuarenta y seis! Y eso que se consideró para la evaluación dos elementos: el cuaderno completo, ¿qué era el cuaderno completo?, el cuaderno forrado, que tuviera el reglamento, que tuviera el temario, un ejercicio diagnóstico y un mapa mental; y el otro era un mapa de economía. Entonces si tenían tanto el cuaderno completo como el mapa mental acreditaban esa primera evaluación. Y nada más cuatro entregaron completo, los demás, no. De que "oye, ¿tu cuaderno completo?" "no, pues no lo traigo". "Oye, ¿ya lo forraste?", "no". Entonces sí se nota la apatía de que casi casi los debes tomar de la mano y ponerlos a escribir porque si no, no, no lo hacen. Es hasta un desinterés de que "oye, mira, tienes este tiempo para entregármelo, porque si no vas a reprobar", "Ah, no, pues está bien", les da igual, si aprueban o no. (E-DC-GT-2023)

Esta situación, como señala, trae consigo otras problemáticas que no solo repercuten en los estudiantes, sino que también en los docentes, pues dan lugar a la reprobación y posteriormente al abandono escolar. En el caso de la reprobación este es un problema atribuido a la deficiencia del docente, debido a la incapacidad de lograr que sus estudiantes alcancen los aprendizajes esperados.

> Si la actividad es hacer un tríptico, es de que casi casi tú le tienes que decir "arranca una hoja y no hagas el tríptico, solamente dóblalo como tríptico" y ni eso te hacen. Y entonces eso se

> ve reflejado en que, como no están entregando, los profesores no tenemos elementos para evaluar, y se te dispara el índice de no aprobados, por lo tanto, después se viene el problema con la deserción. En las reuniones de la academia la jefa de formación de proyecto técnico, hubo un tiempo antes de la pandemia en donde hasta nos hacían un semáforo, y decía "profesor usted tiene entre tanto y tanto porcentaje de reprobados… usted entre tanto", y nos ponían colores. Si ibas en verde es porque, pues ibas bien, si estabas en rojo es porque tenías un reprobadero. Entonces, entre primero y segundo, yo creo que al menos entre cambios de plantel o cambios de sistema, por lo menos un 30% si se están yendo. (E-DC-GT-2023)

Ante esta situación los docentes, previo al abandono escolar de los estudiantes, llevan a cabo distintas estrategias y adaptan las actividades para motivarlos y que logren continuar estudiando, facilitándoles en la medida de lo posible el proceso para acreditar el módulo, pero en caso de no lograrlo menciona que "es ahí donde como docentes tenemos que desarrollar herramientas para podernos proteger" (E-DC-GT-2023).

> Como profesor debes de tener todas las evidencias para evitar cualquier conflicto de que el papá o la mamá te vengan a preguntar "por qué reprobó mi hijo, por qué reprobó mi hija". Y entonces todo eso es el respaldo para decir "es por esto y esto". Inclusive cuando la misma autoridad me está diciendo que tengo alto índice de reprobación, yo ya les paso la lista: "Me están llegando de un grupo de 40, me están llegando 30 y me están trabajando 10. Esas 10 van a pasar, los demás no". Tuvimos que desarrollar todas esas evidencias para que no fuera tan fuerte la responsabilidad que nos atribuían adicional a la que corresponde. (E-DC-GT-2023)

Estas acciones a las que nombra como "herramientas de protección" incluye citar a los padres de familia para indicarles la situación con sus hijos con respecto a la entrega de actividades y los motivos para reprobarlos, para después darles un documento donde, como docente, se deslinda de la responsabilidad del hecho de haber reprobado a los estudiantes. Por

otra parte, asigna actividades para que sean realizadas dentro del salón de clases y no se lleven tarea a sus casas, puesto que además de que no quiere saturarlos, considera que es menos posible que las realicen.

Venzub (2005) menciona que los cambios sociales, políticos, económicos y culturales han generado cambios en la imagen y actividades que se tienen que desempeñar los docentes y alumnos, puesto que cada uno responde a características contextuales distintas. Sin embargo, a pesar de señalar que antes "no era necesario seducir (a los estudiantes) para convencerlos de la importancia de estudiar" (Venzub, 20105, p. 3), cada momento histórico en el que se ejerce la docencia ha tenido sus propios retos y desafíos.

La carga de trabajo administrativo, la saturación de estudiantes en un grupo que, además de ser numeroso, carece de interés no solo por el plantel sino también por los estudios, e interesados más por socializar con sus compañeros que por adquirir nuevos conocimientos y habilidades, vuelve la práctica docente una actividad compleja y rutinizada que "impide el ejercicio reflexivo, empujados por la presión del tiempo" (Contreras, 1997, p.22), y propiciando a que se aborden los contenidos temáticos de forma superficial y selectiva, teniendo como único objetivo el cumplir con lo estipulado. Este ejercicio de reflexión de la práctica propiciaría el brindar una mejor atención a los estudiantes porque se reflexiona durante y después de que se llevan a cabo las acciones (Tardif, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014).

La experiencia que se tiene como docente, le ha permitido identificar a aquellos jóvenes que se encuentran en riesgo de abandonar los estudios por razones relacionadas con estar inscritos en una escuela que no fue su primera elección por no ajustarse a sus intereses y expectativas iniciales. Esto mismo se indica en el trabajo de investigación de Marcos Estrada (2018), quien, a través de entrevistas a docentes, identificó que los jóvenes en riesgo de ser desertores presentan entre otras cosas, apatía por los estudios, indisciplina, falta de motivación,

ausencia en las clases, alta agresividad y desinterés por hacer las actividades que le son asignadas.

A partir de la experiencia de este docente, atribuye el desinterés de los jóvenes a que estos prefieren estar dentro de la escuela para socializar con sus compañeros, sobre todo después de haber estado durante mucho tiempo tomando clases en línea debido a la pandemia de covid-19, además de que considera que en sus casas los pondrán a trabajar:

> Yo creo que es más el que sí estoy en mi casa, me van a poner a trabajar o me van a poner a hacer algo así que mejor, me vengo aquí, me la paso cotorreando, no hago nada y sigo aquí, pierdo el tiempo. Ya después les digo que me quiero cambiar. Además, es también más el interés por socializar, porque el año pasado, imagínate, dos años encerrados. (E-DC-GT-2023)

Por otra parte, la dinámica que se desenvuelve en las aulas con estudiantes de primer semestre, son complejas y repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que una convivencia negativa contribuye a que la relación entre estudiantes y docentes genere tensión, conflictos y, en algunas ocasiones, confrontaciones.

> El grupo es numeroso y ruidoso a más no poder. En una ocasión porque un profesor no llegó, los alumnos ya estaban pidiendo la salida, como no iban a tener las últimas tres horas, ya estaba diciendo que se iban a ir. Así que dije "¡que bueno que van a tener 3 horas, tienen un trabajo pendiente conmigo! Así que se queden hoy". Se lo dije a mi jefa "mire, el grupo ahorita tiene la clase libre porque la compañera no se presentó, entonces que se queden a trabajar más, ¿no?". Y me dijo, "sí profesor, está muy bien". Llego y empiezo a decirles, "saben qué, ustedes ya se iban a ir, pero vamos a aprovechar ese tiempo para que se pongan a hacer su trabajo". ¡No hombre, se pusieron…! Hubo un momento donde la situación fue muy tensa y un alumno me dijo "bueno y usted por qué llegó tarde". Yo trato de, en mi labor docente, ser muy paciente y no entrar

> en conflicto con ellos. Así que yo lo único que le dije fue “mira es una situación que en su momento yo voy a tener que arreglar”. (E-DC-GT-2023)

Es importante resaltar que dependiendo el semestre y la carrera en el que estén los estudiantes, su conducta, la dinámica y las relaciones que se establezcan con ellos también cambiará. Por lo que estos retos se enfrentan principalmente con estudiantes de primer semestre. La carrera también es un factor importante, puesto que en el caso de electromecánica está conformada por alrededor de un 90% de estudiantes hombres, por lo que la interacción con ellos es en ocasiones más conflictiva. Aunque también se enfrenta a situaciones dificultosas con los estudiantes de la carrera de asistente directivo, porque al ser en su mayoría mujeres debe ser más cuidadoso en su trato hacia ellas.

En este sentido me parece importante decir, a partir de lo dicho por Tardif (2014), Baudelot (2010) y Siede (2015) que en el ejercicio de la actividad docente intervienen una serie de condiciones y factores sociales que van a ir orientando e influyendo en el proceso de planificación de las actividades y en la enseñanza de los contenidos que día a día los docentes abordan dentro del aula. Estas condiciones dotan al docente de saberes experienciales, por lo que sus saberes ya no solo se limitan a los conocimientos especializados, por lo que ante situaciones, como las narradas por el docente, sabe cómo proceder para establecer su autoridad frente a ellos y no conducir a situaciones mucho más conflictivas.

En este sentido Tardif (2014) señala que los profesores destacan su experiencia en la profesión como fuente primordial de su competencia, de su saber enseñar”. esto es importante porque lo asocio con estos dos conceptos importantes “Teoría y práctica”, en el sentido en que no todos los docentes cuentan con una formación inicial como docentes, y solo cuentan con los conocimientos teóricos de su profesión, los cuales se adquieren durante la formación

universitaria, mientras que los saberes prácticos de cómo enseñar se adquieren en el aula, con la experiencia.

El trato con los padres y madres de familia es un reto adicional para los docentes, puesto que no siempre acuden con una actitud positiva y abierta a la escucha. Por lo general, esta es en plan de reclamo por no aprobar a sus hijas o hijos. Estas situaciones en ocasiones se logran resolver a partir de mostrar las evidencias del trabajo de los estudiantes. Sin embargo, este docente narra que desafortunadamente si ha tenido altercados con los tutores, al grado de que sus autoridades escolares le pidieron que aprobara a la estudiante para evitarse problemas con la madre, pero ello no fue impedimento para que él se mantuviera firme con su postura de no aprobar a la joven si esta no llevaba evidencias de trabajo.

> Por ejemplo, hace un año tuve un problema muy fuerte con una alumna. Su mamá empezó a decir que yo le tenía mala voluntad, pero yo le puse todas las evidencias de que su hija no me trabajó. Llegó un punto donde mi jefa directa me llegó a decir "ya, pásala ya, pásala, evítate de problemas", y yo "no, si a mí no me está dando elementos para que la acredite, yo no la voy a pasar". Y en una de esas conversaciones, yo le dije "pues si la señora desea ir a donde ella quiera, lo puede hacer. Yo tengo mis evidencias. Yo tengo aquí, por qué es que no está acreditando la alumna". (E-DC-GT-2023)

Adicionalmente a estas problemáticas se incluye la mala gestión del personal administrativo y la limitada autoridad que se les da a los docentes frente a grup1o. En el primer caso esto se debe a que, desafortunadamente, los administrativos cuentan con mayor flexibilidad para realizar su trabajo, por lo que no siempre están en el área que les corresponde o llevando a cabo la labor que deberían realizar.

> Es muy difícil el poder trabajar con ellos (el personal administrativo). Hay un encargado de laboratorio de informática, y hay profesores que llegan desde las 7 de la mañana, pero él no está.

> Entonces, cómo trabajan. O están, pero las máquinas no están en condiciones para poder trabajar. Inclusive el día de hoy estaba platicando con una amiga y me decía que la habían mandado a un laboratorio donde solamente ocho máquinas sirven para un grupo de 40. En general, si se dificulta la relación entre administrativos y docentes, y con los directivos es peor. (E-DC-GT-2023)

Mientras que, en el segundo caso, a pesar de que los docentes dentro del salón de clases son la máxima autoridad, cuando estos son intervenidos por funcionarios superiores como lo es el director o directora, este poder se ve limitado, lo que frente a los estudiantes resulta ser inadecuado para conseguir su respeto. Puesto que en posteriores ocasiones propicia a que los jóvenes realicen acciones que son sancionadas por los docentes, pero son permitidas por los directivos.

> Dentro del aula eres la autoridad máxima, lo que tú les digas es ley, por ejemplo, si en algún momento llega un alumno por la razón que sea y el docente dice, "estás llegando media hora o casi diez minutos después de la clase, no entras", hay ocasiones donde los alumnos o las orientadoras van los checan y entonces se ha dado el caso que va hasta la directora a meterlos. A pesar de que ya disté la indicación de que no. Entonces la autoridad en el aula ya no está. Y con esto los alumnos terminan diciendo "ah, pues si no me deja entrar, voy con la directora", y se pierde autoridad frente a ellos. (E-DC-GT-2023)

Por otra parte, el docente menciona que el trabajo en colectivo con otros docentes nunca se genera de la mejor manera puesto que, así como los estudiantes, los docentes crean sus grupos con quienes se sienten más afines dificultando el trato con otros profesores, además de que se rigen mediante lideres que no permiten la interacción con otros. Sumado con que no siempre se cuenta con tiempo suficiente para tal actividad.

> Es complicado, aunque si se llega a dar, pero es más con los compañeros que sean afines, pero esto se da en charlas informales. Y es como de "A mí me ha funcionado este… no sé… pedirles la

> tarea, y para entrar al laboratorio, si no trae la tarea no entran y se tienen que ir a la biblioteca a trabajar". Es una conversación de "Ah, bueno, eso te está funcionando a ti. Pues a mí me ha funcionado el no dejarles tareas", eso es lo que hacemos. Pero digamos que ese trabajo solo se hace en los grupos con los que sean más afines. A menos que sea un grupo muy problemático, donde todos nos tenemos que reunir para poderle hacer frente, sea o no sea tu compa. "¿Cómo van contigo?", "no pues van muy mal", y otros "conmigo también". Entonces les echamos montón. Entonces en ese tipo de cosas, cuando tenemos conflictos con los estudiantes, allí sí hay reuniones. Por ejemplo, en este grupo del 104 ahorita por las fechas que estamos, no tarda en que todos nos reunamos para preguntarnos como vamos y para hacer una reunión donde estemos todos los profesores con los papás y exponerles la situación con sus hijos. (E-DC-GT-2023)

Sin embargo, este docente enfatiza que esta actividad colaborativa entre docentes solo se da cuando la mayoría de los profesores enfrentan demasiados retos en un grupo específico, principalmente por conducta, con la finalidad de establecer estrategias conjuntas que les permita afrontar a los estudiantes. Esto porque existen docentes con más experiencia con el manejo de grupos, lo que vuelve importante el acompañamiento y socialización con otros compañeros docentes para mejorar el trabajo con los estudiantes.

Como señala García (2021) es importante dejar de lado prácticas individualistas para dar paso al trabajo en equipo en el que se promueva el desarrollo de competencias individuales, de cooperación y colaboración que permitan compartir ideas encaminadas a mejorar cada uno su práctica docente. Con ello me refiero a conformar comunidades en las que se compartan intereses, tomen decisiones, discutan temas de interés y se mantengan actualizados en la información.

Pero no se trata de cualquier comunidad, se trata de una comunidad específica, que pone el acento en el desarrollo profesional, y como su nombre lo indican estaría encaminada a que

cada docente logre desarrollarse como profesional y al mismo tiempo logre contar con un capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014). Por supuesto que hacer comunidad con otros docentes no es tarea fácil, ya que se requiere del compromiso de todos los participantes, y también tener presente que no todo el tiempo habrá una relación armónica y que no generará conflictos, pero al tratarse de personas que son profesionales es posible que se llegue al diálogo y se manejen de forma asertiva los conflictos que puedan generarse.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de los últimos años se han puesto en ejecución diversas políticas a fin de garantizar que todos los jóvenes logren completar su formación en la EMS. Sin embargo, el mayor enfoque de las políticas está orientado a la prevención y atención del abandono escolar que, a pesar de estar íntimamente relacionado con la permanencia escolar, no prioriza reforzar aquellos factores que favorecen la permanencia, sino que se dirigen a la parte más visible del problema, que es el mantenimiento de los estudiantes matriculados.

A partir de los resultados expuestos en esta investigación, se puede observar que, para los docentes y administrativos, la permanencia escolar es sinónimo de matriculación, porque es posible incurrir en prácticas deshonestas que promueven que los jóvenes sigan inscritos en la escuela, y continúen avanzando entre semestres con calificaciones favorecedoras, pese a que no alcanzan los objetivos establecidos para el término de cada uno de los semestres que conforman el plan de estudios del CONALEP. Pero como se expuso en el desarrollo de los resultados, estas prácticas se realizan con la intención de que el plantel cubra los índices apropiados de matriculación.

Por lo tanto, se trata de una permanencia escolar superficial, que no debe seguir entendiéndose solo a partir de que los estudiantes estén inscritos en la escuela hasta concluir la EMS, sino entender que esto requiere de una atención integral para garantizar así el derecho a recibir educación de calidad, esto debido a que tanto el que hayan obtenido un lugar para acceder al nivel medio y que estén dentro de una escuela, solo garantiza este derecho en sus niveles mínimos. Esta atención integral implica garantizar que, a lo largo de los años de escolaridad, pero particularmente dentro del CONALEP, que forma parte del nivel medio, adquieran conocimientos, habilidades y competencias que les permita ejercer de forma apropiada la carrera

cursada y que puedan acceder a los estudios superiores, así como desenvolverse con valores dentro de la sociedad.

Además de que es importante resaltar que el énfasis se ha hecho en la implementación de programas de becas al punto de ser, en este momento, prácticamente la única estrategia dirigida a atender el problema, que es sobre todo la falta de recursos económicos que afecta la permanencia escolar y produce abandono escolar temprano. Pero como señala Tinto (1989) “las políticas que son eficaces para modificar la migración de ciertos grupos de estudiantes pueden ser contraproducentes o inútiles en otros” (p. 12), esto debido a que las causas del abandono escolar son diversas y pueden presentarse de forma aislada o en conjunto.

Ante ello me parece relevante plantear que se requieren políticas transversales que estén orientadas a abordar el problema del abandono escolar, identificando los factores de riesgo y promoviendo el énfasis en la permanencia escolar, que como ya se ha mencionado previamente no solo es lograr que se mantengan inscritos, sino que es indispensable que se asuma el compromiso de garantizar que los jóvenes ejerzan plenamente su derecho a la educación.

Esto último pone sobre la mesa la discusión sobre las políticas para el acceso implementadas en México para el nivel medio superior que se han dirigido a gestionar el acceso para que éste sea más eficiente y permita una mejor distribución de los lugares. En el caso de la Ciudad de México, la COMIPEMS, que realiza el concurso de asignación, ha tenido que cambiar un par de reglas de operación para adecuarse a las exigencias sociales, como la implementación del CDO para ofrecer un lugar a todos aquellos aspirantes que quedan sin lugar asignado, y la eliminación de los aciertos mínimos, luego de la obligatoriedad de la EMS, para que todos los participantes del concurso que hayan presentado el examen, sean acreedores de un lugar para estudiar, sin importar cuántos aciertos obtuvieron, garantizando así el acceso a los estudios de nivel medio en la Ciudad de México.

Esto guarda relación con las políticas de Rechazo Cero, un programa implementado en el nivel superior con el que se busca ofrecer un lugar a los aspirantes que no lograron obtener un espacio en una institución para que puedan continuar sus estudios (Gobierno de la Ciudad de México, 2020), con esta estrategia de inclusión dan cabida a un número importante de jóvenes.

Sin embargo, en ambos casos, el que solo se otorgue lugar es insuficiente, ya que se requiere que el espacio que le sea otorgado a los jóvenes logre satisfacer sus necesidades y expectativas, lo cual como se mostró con los estudiantes de primer semestre sin asignación durante el concurso, consideran que su asignación se hizo a una escuela no deseada, por percibir en ellas características negativas como violencia, inseguridad, problemas de disciplina y en general bajo prestigio académico. Por lo que estas características provocan aversión antes de ingresar, y decepción al saber que es de las pocas instituciones a las que tienen la posibilidad de acceder. Como es de esperarse, gran parte de los estudiantes esperaban acceder a algún plantel de la UNAM, por el prestigio que representa estudiar dentro de esa institución, lo cual es producto de la imagen que reviste a la universidad entre, prácticamente, toda la sociedad mexicana, quienes incluso la conocen como “la máxima casa de estudios”, por ser una de las principales y más grandes universidades de México y por contar con reconocimiento internacional, posicionándose entre las mejores universidades del mundo.

Pero pese a que en general las críticas que se manifiestan entre jóvenes, sociedad en general y parte del personal administrativo de la comunidad del plantel hacia el CONALEP son negativas, un alto porcentaje de estudiantes (el 47.4%) consideran que están estudiando en una escuela que les ofrece oportunidades de aprendizaje e importantes beneficios para su futuro, ya que valoran que al egresar contarán con una carrera técnica.

Esta situación ha contribuido a que el nivel de satisfacción del 71.6% de los estudiantes de primer semestre se sitúe entre satisfecho y muy satisfecho. Además de que el 73.1% de los

estudiantes considera que la escuela cumple sus expectativas e intereses. Por lo que una vez dentro de la institución buena parte de los estudiantes comienza a reconocer y valorar las virtudes que les ofrece la institución.

Sin embargo, las evidencias empíricas recopiladas permiten expresar que no por ello se deja de reconocer que tanto el plantel como en general el subsistema CONALEP, enfrentan desafíos que no les permite posicionarse entre la sociedad como una institución de excelencia y prestigio académico, puesto que sigue sin ubicarse entre las opciones educativas más demandadas.

De tal manera que, al no ser de gran demanda, la institución se ve en la necesidad de ofrecer lugares en tres momentos, 1) durante la asignación, 2) luego de llevarse a cabo la asignación, es decir para quienes obtienen CDO, y una tercera etapa que es para quienes no participaron en el concurso o que por alguna otra razón busquen un lugar en el plantel, aunque como lo expuso la responsable de servicios escolares, aun después de estos tres procesos quedan lugares disponibles.

Esto es interesante porque lleva a suponer que la falta de lugares en la Ciudad de México no es la principal razón del problema del acceso a la EMS, no obstante, en algunos planteles de nivel medio como los pertenecientes a la UNAM o el IPN esto sí representa un problema arduo, ya que desde la primera etapa se supera en aspirantes la capacidad de lugares disponibles, por lo que el problema radicaría en que los lugares ofrecidos son en escuelas que aun sufren un alto nivel de rechazo por considerarse que no cuentan con niveles de calidad mínimos indispensables.

Ante las condiciones del rechazo en algunos planteles y las dificultades en el acceso a la EMS, han surgido propuestas para dar atención al problema, en principio por la entonces Jefa de Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum (2018-2023), y luego como parte de una promesa de campaña a la Jefatura de la Ciudad de México por parte de Clara Brugada, que

promueven la anulación del examen de asignación y con ello la eliminación de la COMIPEMS, propuestas que a la fecha no parecen ser solo propuestas, ya que durante las elecciones efectuadas en junio de 2024 salió electa la candidata Clara Brugada, quien a partir de entonces ha asumido el compromiso de eliminar tal concurso.

Hasta el momento una de las opciones en las que más se ha enfatizado para sustituir el examen es considerar la cercanía del hogar con el plantel, como criterio para asignar un lugar, condición que parecería pertinente dados los conflictos de movilidad en esta ciudad. Sin embargo, como menciona Backhoff (2024) esto solo agrava más el problema de inequidad educativa, debido a que quienes viven en zonas con condiciones más favorecedoras y, por tanto, mejores planteles, serian quienes concentraran las oportunidades de ser asignados en ellos.

Pero en concreto, a la fecha, no se ha definido cómo se sustituirá el proceso, ni qué instituciones aplicarán dentro de este cambio, ya que, hay que recordar que la UNAM es una institución autónoma y por lo tanto se rige bajo su propio reglamento, además de que este proceso también abarca algunos municipios conurbados del Estado de México, por lo que será necesario que se establezcan acuerdos entre las instituciones educativas y autoridades involucradas, respecto a las reglas de operación de los futuros procesos de admisión.

A partir de este estudio y de la información hasta ahora obtenida, considero que la propuesta de eliminar el examen no representa una solución completa, así como tampoco lo sería la apertura de más escuelas, siempre y cuando si a estos nuevos planteles y a las ya existentes no se les incrementa el presupuesto, que permitiría ofrecer una educación de calidad. No obstante, no por ello se deja de lado la importancia de que sean construidos más planteles para que las zonas donde hay una baja oferta educativa, cuenten con un plantel cerca que les permita continuar con sus estudios. Al respecto, Hernández (2022) expone que para identificar qué estrategias sería mejor seguir para mejorar la transición a la EMS se requieren de estudios más

profundos que permitan identificar si la homogeneidad de los procesos y el emplear exámenes únicos, favorece transiciones más equitativas. Aunque como se mostró en el desarrollo de la tesis, hay estudios que apuntan a que esto no es así. No obstante, sigue siendo importante profundizar en esta situación para contar con mayor evidencia empírica que apoye las decisiones más pertinentes en materia de políticas de acceso y permanencia en EMS.

Por lo que queda pendiente saber cómo, en un país de tercer mundo y con carencias como el nuestro, se podría garantizar el derecho a la educación, en toda su extensión, es decir desde asegurar su acceso, permanencia y adquisición de aprendizajes, de todos los jóvenes en edad de asistir a la EMS. Además de lograr que este acceso sea lo más justo y equitativo posible, lo cual representa una deuda pendiente por parte del gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), debido a que dentro del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020) se indicaba que como parte del "Objetivo prioritario 1.- Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes" (SEP, 2020, p. 202) se planteaba, en una acción puntual, que se iban a revisar los procesos de admisión para promover la inclusión y garantizar la obligatoriedad del nivel.

Por otro lado, dentro de este trabajo también se enfatizó en aquellos jóvenes que ingresan a una escuela no deseada luego de haber obtenido CDO, encontrando que a lo largo del tiempo y a partir de las relaciones que logran entablar con sus pares, logran sentirse parte de esta institución, dando lugar a un tipo de estudiantes, que dentro de esta investigación se le llamó estudiantes resilientes, que son aquellos que logran encontrar en el plantel la posibilidad de ir construyendo ahí su trayectoria educativa. Por su parte, otros factores identificados que contribuyen con la retención de estudiantes son los cursos de inducción, porque en ellos se informa de las virtudes de la institución y el plantel, las oportunidades con las que pueden contar

sus estudiantes y el apoyo que les brinda, con lo cual es posible que desarrollen un sentido de pertenencia. El trabajo que desempeña el docente también es crucial, debido a que como afirma Mateos (2008) el cómo desarrollen el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere influencia en la percepción que construyan los estudiantes acerca de la institución.

No obstante, también hay quienes desarrollan esta capacidad de resiliencia producto de la resignación de no haber logrado obtener un lugar en otra institución. En estos estudiantes puede seguir latente el desinterés por la institución y, en consecuencia, por los estudios, lo que al paso del tiempo puede generar problemas de reprobación, uno de los escenarios más persistentes dentro del plantel. Esta situación, podría desatar una acumulación de materias reprobadas, lo que desencadena que, por reglamento, los estudiantes tengan que darse de baja de la institución para luego volver a inscribirse para reponer y aprobar las asignaturas reprobadas.

Este problema no solo está presente en los jóvenes sin asignación durante el concurso, sino en todos los tipos de estudiantes que ingresan a primer semestre, incluso esto también aplica en los jóvenes que lo solicitaron en los primeros tres lugares, ya que su elección se debió a la falta de información para tomar una decisión. Ante esto, destaco la importancia que representa la orientación vocacional durante el último grado de la educación secundaria, ya que como se planteó en el desarrollo de los resultados, esto contribuye a desarrollar la capacidad de agencia de los estudiantes, lo cual es fundamental para que estos puedan tomar mejores decisiones.

Volviendo a los planteamientos anteriores, en algunos casos los estudiantes solo se dan de baja temporal, pero otros terminan por dejar de asistir completamente, por lo que optan por solicitar su baja definitiva, y por reglamento ya no pueden volver a incorporarse. También se identificó que existe un alto porcentaje de ausentismo escolar. Ante esto las autoridades escolares, buscan la manera de contactar a los estudiantes y a los padres de familia para conocer cuál es su situación y buscar alternativas conjuntas para que los estudiantes continúen con su formación

profesional. Sin embargo, la respuesta no siempre es favorable, ya que no logran convencerlos para que se reincorporen y continúen estudiando.

Por su parte, están los estudiantes temporales quien se van al cabo de un semestre o dos, luego de encontrar un lugar en otro plantel educativo, ya que a pesar de haberse inscrito en el plantel su interés sigue estando situado en otro, pero se inscriben debido a que no desean dejar de contar con la condición de estudiantes, ni perder la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos mientras esperan ingresar a otra institución. En este caso se trata de una permanencia escolar efímera, ya que no logra consolidarse el curso de la trayectoria educativa hasta la conclusión de los estudios dentro del plantel.

De tal manera que esto exige a las instituciones educativas a asumir su compromiso por afianzar el interés de los jóvenes a fin de retenerlos y proporcionarles lo que requieren para orientar su trayectoria educativa hacia donde esperan llegar, sobre todo al tratarse de estudiantes que ingresaron a una escuela no deseada, al contar con características que no se adecúan a sus expectativas. Cabe señalar que una de las expectativas que sigue presente en buena parte de los estudiantes es la obtención de un título universitario, debido a que esto sigue representando un medio de movilidad social, es por ello que depositan sus expectativas en conseguir un lugar en una institución que les brinde mayores posibilidades de conseguir un lugar en el nivel superior.

Sin embargo, es menester realizar más estudios sobre análisis de trayectorias educativas y principalmente que se centren en el primer y segundo semestres, ya que, como hemos visto, estos dos momentos representan uno de los mayores retos para la permanencia escolar, debido a que a partir de las entrevistas al personal administrativo se constató que el momento donde se presenta el mayor porcentaje de abandono escolar es el primero y segundo semestre del plan de estudios, y durante la transición al tercer semestre. Además de que resultaría contradictorio que una gran cantidad de estudiantes expongan un alto interés por continuar estudiando, pero el registro

histórico de servicios escolares refleja un alto número de bajas, sin considerar que, a pesar de su satisfacción, hay estudiantes que no asisten a clases, no realizan las actividades que les solicitan sus docentes y por consiguiente reprueban, lo que no dejaría ver un interés fortuito por continuar estudiando.

En conjunto, los hallazgos presentados en esta tesis subrayan la importancia de que los estudiantes desarrollen su capacidad de agencia para que sean ellos quienes tomen decisiones informadas, basadas en sus intereses y que sean participes activos en este proceso, a fin de que esto contribuya a que allá mayor satisfacción, aspecto importante para la permanencia escolar. Y la institución y el plantel tienen responsabilidades en la oferta y desarrollo de esta capacidad de agencia hacia los estudiantes que ingresan.

Estos resultados proporcionan elementos para seguir analizándose, como es el caso de los tipos de estudiantes, que con respecto a esto se pone sobre la mesa la necesidad de profundizar en las trayectorias que siguen estos dos tipos de estudiantes identificados en la investigación. En el plano metodológico se sugiere seguir profundizando en lo que ocurre durante los primeros semestres, haciendo hincapié en el seguimiento de estudiantes, ya que hay que tener presente que sus trayectorias no siempre siguen una ruta lineal. Además de las recomendaciones que surgen a partir de los resultados para próximas investigaciones, en este trabajo destacamos especialmente la necesidad de que surjan políticas educativas que promuevan un entorno de apoyo académico a los estudiantes, tales como tutorías, ya que esto contribuye en la mejora del rendimiento escolar, y por ende en la permanencia escolar; así como también políticas que promuevan oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

REFERENCIAS

Aboites, H. (2021). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativas.* Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco/ Itaca.

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10* (1), 1-16. https://www.redalyc.org/pdf/155/15510107.pdf

Aguilar, C. (7 de diciembre de 2023). Retos en la educación media superior: ¿y la lectura? *Nexos.* https://educacion.nexos.com.mx/retos-en-la-educacion-media-superior-y-la-lectura/

Álvarez, A. y Álvarez V. (2018). Cómo organizar un estudio de caso. *EDUCA. UPNVIRTUAL,* (23), 1-20. https://blogs.ugto.mx/mdued/wp-content/uploads/sites/66/2022/10/Como-organizar-un-estudio-de-caso.pdf

Álvarez, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. España: Ediciones Morata, S. L.

Aprender parejo. (2024). *Recuperación de aprendizajes y trayectorias desde la primera infancia y hasta la universidad.* Escuela de Gobierno y Transformación Pública, Tecnológico de Monterrey / Iniciativa de Educación con Calidad y Equidad / México Evalúa.

Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Lauro, 13* (24), 76-92. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf

Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación, 7*(3), 1-36. https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9285

Argüelles, A. (2010). El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords.), *VII Educación* (pp. 337-355). México: El Colegio de México.

Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (55), 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444

Backhoff, E. (26 de julio de 2024). La cercanía como criterio para ingresar al bachillerato. *El Universal.* https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/la-cercania-como-criterio-para-ingresar-al-bachillerato/?utm_source=web

Baudelot, C. (2010). Todo se sabe y nada cambia. La dinámica de la clase contra los conocimientos. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: saberes alterados* (pp. 179-188). Buenos Aires: Editorial Del Estante.

Bayón, M., y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos,* (59), 68-85. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100068&lng=es&tlng=es.

Bernal, L. (2020). El CONALEP. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(84), 121-152. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100121&lng=es&tlng=es.

Blanco, E. (2014). Interrupción de a asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida en E. Blanco, P. Solís y H. Robles Coordinadores (Coords.) *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 39-70). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – El Colegio de México.

Blanco, E. (2014a). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de población, 20(80),* 249-280. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200009&lng=es&tlng=es.

Bobbio, N. (1909). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI Editores

Bobbio, N. (1989). Estado, Gobierno y Sociedad. Por una teoría general de la política. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de Pierre Bourdieu*. Editorial ANAGRAMA, S. A.

Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: una exploración conceptual. *Sociologías*, *18*(41), 196-214. https://www.scielo.br/j/soc/a/ZFV8zMfNhBRMc38JqT8HknC/?format=pdf&lang=es

Carranza, L. y Sandoval, A. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai, 11*(1), 83-108. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401005

Cedallin, A. (2018). Trayectorias escolares en el nivel medio superior, un análisis desde los factores académico. *Atenas, 2*(42), 137-153. https://www.redalyc.org/journal/4780/478055152010/html/

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (CENEVAL). (2023). *Sobre el Ceneval*. https://ceneval.edu.mx/sobre_el_ceneval-perfil_institucional/

Cobos, D. (2017). Procesos de selección para ingresar a la educación media superior en el Distrito Federal. Entre la equidad y el mérito individual. En L. Villa (Coord.*), La construcción de oportunidad educativas en contextos de desigualdad* (pp. 25-59). Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5249/4/oportunidades_educat.pdf

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2003). *Reglamento Académico Escolar para Alumnos del Sistema Nacional de Colegios de Educación Profesional Técnica*. http://transparencia.yucatan.gob.mx/datos/conalep/FRACC_I/reglamentoacademico.pdf

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2017). *La experiencia del CONALEP en la Formación Dual.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/291188/La_experiencia_del_CONALEP_en_la_Formacion_Dual_VF_.pdf

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2018). *Reglamento escolar para alumnos del sistema CONALEP.* Dirección General / Secretaría de Servicios Institucionales / Dirección de Servicios Educativos. https://www.conalep.edu.mx/sites/default/files/2021-09/14-B-EDITABLE-DG-04-270918-REGLAME-ESCOLAR.pdf

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2021). *Oferta Educativa Nacional. Ciclo escolar 2021 – 2022*. Educación / Dirección General Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. https://www.conalep.edu.mx/sites/default/files/2021-06/Oferta%20Educativa%20Nacional%202021-2022_28-06-2021.pdf

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2023). CONALEP CDMX. Historia del plantel. [Página oficial]. http://cdmx.conalep.edu.mx/ingsegura3/historia-plantel-conalep-ing-jose-padilla-segura-iii

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (2024). *CONALEP. Misión y visión 2024*. [Página oficial]. https://www.conalep.edu.mx/misionvision

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Modelo académico de calidad para la competitividad.* México: CONALEP / SEP. https://conalepveracruz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/10/Modelo-Academico-de-Calidad-para-la-Competitividad.pdf

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2019). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2019.* México.

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2020). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2020.* México.

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2021). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2021.* México.

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2022). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2022.* México. https://01d2413454579f8578ff-7e471d97eae1e6e9a92f14cbae0c46e7.ssl.cf1.rackcdn.com/GER_CAEMSZMCM_2022.pdf

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2022a). *Instructivo. Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2023*. México.

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2023). *Gaceta electrónica de resultados. Concurso de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2023.* México. https://la-lista.com/wp-content/uploads/2023/08/gaceta-electronica-de-resultados-comipems-2023.pdf

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2024). *Concurso de asignación 2024. Listado de opciones educativas.* México.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Córdova, A. (1986). *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. México: Grijalbo.

Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación, 13*(2), 59-79. https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172

Cuéllar, D. (2018). Políticas y programas para abatir el abandono escolar en educación media superior. Análisis del caso mexicano en M. Estrada Coordinador (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 27-63). Universidad de Guanajuato.

De la Cruz, G. y Matus, D. (2019). ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos, 41*(165), 8-26. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713

De Sousa, B (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales.* Buenos Aires: Waldhuter Editores / CLACSO.

Del Percio y Palumbo (2015). Lo político y las políticas en materia educativa: el rescate de la fraternidad. En cesar Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, pp. 223-239.Mexico: ReLePe.

Delgado, A. (2017). El Enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis. *Espacio Abierto, 26*(2), 201-217.

Denzin, N. y Lincoln, Y, (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como investigación y como práctica. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa*, pp. 43-101. Barcelona: Gedisa.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (1978). *Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.* México: Secretaría de Educación Pública. https://www.conalep.edu.mx/sites/default/files/2021-10/01-%20Decreto%20de%20Creaci%C3%B2n.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.* México: Secretaría de Educación Pública. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General de Educación.* Última reforma 30/09/2019. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* México: Presidencia de la República. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b). *Decreto por el que se crea la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.* México: Presidencia de la República. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561693&fecha=31/05/2019#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). *Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2020-2024.* Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020a). *ACUERDO número 33/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2021.* Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609171&fecha=29/12/2020#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Última reforma 28/05/2021. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009

Díaz, O. (20 de junio de 2022). Claudia Sheinbaum se pronuncia por eliminar examen de ingreso a la preparatoria. *El Universal.* https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/claudia-sheinbaum-se-pronuncia-por-eliminar-examen-de-ingreso-la-preparatoria/

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) y Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. DGPPyEE / SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) y Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023.* DGPPyEE / SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

Educación Futura. (19 de febrero de 2024). *¿Qué significa estudiar el bachillerato? La relación jóvenes-estudiantes y escuela* [Archivo de Video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=xnCt7v3RfQU

El Universal. (12 de marzo de 2022). José Antonio Padilla Segura, un mexicano ejemplar. *El Universal.* https://www.eluniversal.com.mx/opinion/maria-teresa-padilla-longoria/jose-antonio-padilla-segura-un-mexicano-ejemplar/

Escalera, I. (2014). *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.* NARCEA, S.A. de Ediciones. https://archive.org/details/escalera-i.-las-instituciones-educativas-y-su-cultura.-practicas-y-creencias-con/page/n1/mode/2up

Espejel, M y Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para*

la Investigación y el Desarrollo Educativo, *10*(19). https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540

Estrada, M. (2018). La perspectiva de docentes y directivos ante el abandono escolar juvenil en la educación media: factores, representaciones y prácticas. En Marcos Estrada (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 131-1579). Universidad de Guanajuato.

EVALÚA. (2022). *Medición de la pobreza en las alcaldías de la Ciudad de México, 2015 y 2020* [Diapositiva de PowerPoint]. EVALÚA Ciudad de México. https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/2022/diresta/NBI_2015-2020.pdf

Fernández, M. (2015). *Marco Jurídico estructural de la administración pública federal mexicana. México:* Instituto Nacional de Administración Pública.

Fonseca, C. (julio de 2022). José Antonio Padilla, el estadista que cambió la visión del profesionista en México. *Once Noticias.* https://oncenoticias.digital/reportajes-especiales/jose-antonio-padilla-el-estadista-que-cambio-la-vision-del-profesionista-en-mexico/141599/amp/

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro

García, Á. (2021). Comunidades de desarrollo profesional. En Á. García Martínez, *Las comunidades de desarrollo profesional como vía de formación docente* (pp. 77-85). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/las_comunidades_de_desarrollo_profesional_como_via_de_formacion_docente.pdf

García, J. (2014). *Impacto del Concurso de Ingreso de la COMIPEMS en la Deserción Escolar de la Educación Media Superior en el Distrito Federal* [tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Archivo digital. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619647/Juan%20Alberto%20Garcia%20Florestesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Giddens, A. (2015). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg), 17*(1 y 2), 13-26. https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf

Gobierno de la Ciudad de México (2020). *Boletín No. 260 Ofrece programa Rechazo Cero más de 123 mil espacios en Educación Superior: SEP*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-97-anuncia-sep-programa-emergente-de-rechazo-cero-para-jovenes-de-nuevo-ingreso-a-la-educacion-superior

Gobierno de México. (2023). *Profesional Técnico Bachiller.* *https://educacionensalud.imss.gob.mx/ces_wp/profesional-tecnico/*

Gobierno de México. (2024). *Información DGEST.* Dirección General de Educación Secundaria Técnica. https://www.aefcm.gob.mx/info_dgest/

Gómez, J. (2001). *Explicación y comprensión.* En A. Ortiz y P. Lanceros, Diccionario de hermenéutica (tercera edición, pp. 177-185). Editorial Bilbao, Universidad de Deusto.

González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087

González, M. (2021). *Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México y experiencias de adolescentes ante el no ingreso: estudio de casos* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica Nacional.

Guerrero, A. y Vacaro, M. (2000). El origen del Estado. *Filosofía, política y economía en el laberinto*, pp. 1-8. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2020484.pdf

Guzmán, C. (2003). Características, socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos. En P. Ducoing (Coord.), *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)* (pp. 669-692). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. https://www.yumpu.com/es/document/read/30459269/texto-completo-consejo-mexicano-de-investigacian-educativa-ac

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. En A. Hargreaves y M. Fullan, *Capital profesional* (pp. 106-133). Madrid: Morata.

Hernández, J. (2020). Acceso a la educación media superior en México: el desafío que persiste. *En Transatlántica de educación. La equidad en la educación*.

Hernández, J. (2022). Los procesos de admisión en educación media superior: un análisis histórico. En M. López y S. Rodríguez (Ed.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo*

nacional (pp. 69-101). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill / Interamericana Editores, S. A. de C.V. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Ibarra, J. (2019). *El abandono escolar en la educación media superior: análisis comparado de los ámbitos internacionales y determinantes organizacionales* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica de México]. Repositorio FLACSO. https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/305/1/Ibarra_JH.pdf

Ibarra, L., Escalante, A., y Fonseca, C. (2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21*, 1-28. https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728060.pdf

Infobae. (21 de enero de 2023). Estas son las 4 alcaldías de la CDMX con mayor índice delictivo de acuerdo a Sedena. *Infobae.* https://www.infobae.com/mexico/2023/01/21/estas-son-las-4-alcaldias-de-la-cdmx-con-mayor-indice-delictivo-de-acuerdo-a-sedena/#:~:text=Las%204%20alcald%C3%ADas%20con%20mayor,Madero%2C%20Cuauht%C3%A9moc%20y%20Venustiano%20Carranza.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Panorama sociodemográfico de Ciudad de México: Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197827.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Políticas para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la educación media superior*. INEE

Jiménez, G. (4 de Julio de 2014). Sexo, drogas y otros prejuicios al Conalep. *Milenio.* https://www.milenio.com/estados/sexo-drogas-y-otros-prejuicios-al-conalep

Jiménez, J. (2019). La racionalidad de la acción racional. *Revista Central Sociología*, *8*(8), 7-30. https://www.centraldesociologia.cl/index.php/rcs/article/view/5/art01

Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 11*(1), 33-52. https://www.redalyc.org/journal/4677/467746763003/html/

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa, 14*(40), 255-287. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100012&lng=es&tlng=es.

López, M. (2018). Resiliencia y vulnerabilidad al abandono escolar en los jóvenes de primer semestre de CONALEP Sonora. En M. J. Estrada Ruiz (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 213-236). Universidad de Guanajuato.

López, M. y Rodríguez, A. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 4*(6), 86-104. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040607

López, M. y Rodríguez, S. (2022). ¿Qué quiero estudiar?: transición a la educación superior y elección de carrera de estudiantes de Enfermería y Química de la UNAM. En M. López y S. Rodríguez (Ed.), *Trayectorias y transiciones de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 131-161). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Lugo, E. y León, V. (2013). Prácticas tutoriales, autoformación y agencia en la formación universitaria. En T. Yurén y C. Mick (Coord.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (pp. 177-202). Juan Pablos Editor.

Lugo, L. (15 de julio de 2022). Sheinbaum plantea eliminar examen de Comipems en CdMx. *Milenio.* https://www.milenio.com/politica/comunidad/comipems-sheinbaum-propone-eliminar-examen-ingreso-preparatoria

Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: una aproximación. *Argumentos, 23*(64), 199-218. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59518491009

Martínez (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 48*(2), 71-96. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/download/47/203/

Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, *19*, 285-300. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf

Mendieta G. y Castro M. (2017). Estrategias de política implementadas para atender el abandono escolar en educación media superior. *Gaceta de la política nacional de evaluación*

educativa en México, 3(7), 85-89. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G07-esp.pdf

Mendoza, J. (2017). Conceptualización de las trayectorias escolares como vectores. *Revista De Artes, Humanidades Y Ciencias Sociales*, (6), 59–72. https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/150

Mick, C. (2013). El paradigma "agencia". Perspectivas sociológico-educativas. En Teresa Yurén y Carola Mink (Coord.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos.* Juan Pablo Editor.

Mirador Universitario UNAM. (23 de febrero de 2023). *06.- La Meritocracia y sus Implicaciones en Educación Superior | Temporada 6* [Archivo de Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qjzHma_zRBY&t=195s

Miranda, F. (2004). La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa. *Sociológica, 19*(54), 77-123. https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026633004.pdf

Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica, Revista electrónica de educación,* (51), 1-22. https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n51/2007-7033-sine-51-00010.pdf

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Editorial Gedisa, S. A.

Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Secretaría de Publicaciones e Intercambio Editorial / Universidad de Valladolid / UNESCO.

Muñiz, P. (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Naranjo, B., Jarillo, B., Bárcenas, F. y Ortiz, M. (2011). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Reporte Inicial de Resultados.* Proyecto Educativo. Educación con calidad para todos. https://proyectoeducativo.org/assets/docs/comunicamos/Reporte_ENADEMS.pdf

Ordorika, I. (2014). Renovar las políticas de acceso a la educación superior. *Revista de la educación superior, 43*(170), 5-8. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000200001&lng=es&tlng=es

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Paris, Francia. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/DocumentsUDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1959). *Declaración de los Derechos del Niño.* https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2018-11/declaracion_derechos_nino.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. [Página Oficial]. http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1981). *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. https://www.scjn.gob.mx/igualdad-de-genero/sites/default/files/cedaw/archivos/2021-11/convencion_discriminacion.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342/PDF/183342qaao.pdf.multi

Osnaya, F. (s/f). *Naturaleza de la política educativa.* Documento de trabajo.

Osuna, C. Díaz, K. y López, M. (2018). Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores en M. Estrada Coordinador (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 157-179). Universidad de Guanajuato.

Palacios, R. (2007). Ser estudiantes de bachillerato tecnológico: la incorporación a una escuela no deseada. En Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (Coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias de estudiantes en torno a la escuela* (pp. 127-148). México: Pedagógica Mexicana.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.

Quezadas, A., Baeza, E., Ovando, J., Gómez, C., y Bracqbien, C. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 53*(1), 155–178. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.534

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología, 23*(1), 9–17. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167

Real Academia Española (RAE) (2022). Trayectoria. *En Diccionario de la Lengua Española.* [Página Oficial]. Madrid. España: Asociación de Academias de la Lengua Española. https://dle-rae-es.webpkgcache.com/doc/-/s/dle.rae.es/trayectoria

Real Academia Española (RAE) (2023). Mecanismo. En *Diccionario de la lengua española*. [Página oficial]. Madrid, España: Asociación de Academias de la Lengua Española. https://dle.rae.es/mecanismo

Reyes, A. (2008). El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi,* (8), 153–172. https://www.e-revistes.uji.es/index.php/recerca/article/view/167

Ribeiro, G. L. (1986). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos De antropología Social*, (3). https://doi.org/10.34096/cas.i3.4852

Rico, A. (1996). El Estructuralismo. *Boletin académico. Escola Técnico Superior de Arquitectura da Coruña*, (20), 17-19. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5282/ETSA_20-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea* (M. T. Casado Rodríguez, Trans.). McGraw-Hill. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/teoria_sociologica_contemporanea___ritzer__george.com).pdf

Rivera, A., Guerrero, M., Sepúlveda, A. y De Alaizola, I. (2006). La pertinencia del examen único de ingreso al bachillerato. *Perfiles educativos, 28*(111), 71-88.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100004

Rodríguez, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población, 8*(15), 119-114. https://www.redalyc.org/pdf/3238/323835583006.pdf

Rodríguez, E. y Brunet, N. (Octubre de 2012). Factores asociados a la desigualdad de oportunidades educativas en la transición de la secundaria a la educación media superior. El caso del distrito federal. *V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. Montevideo, Uruguay.* http://www.alapop.org/Congreso2012/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2012_FINAL309.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe., S. L.

Rodríguez, R. (2018). El estructuralismo como modelo epistémico que busca explicar la realidad social. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, 24*(2), 147-155. https://www.redalyc.org/journal/364/36461095018/

Rodríguez, R. y Márquez, A. (2011). *Las políticas de acceso a la educación en la primera década del siglo XX. Elementos para el debate sobre la orientación de la política social en educación: entre el universalismo y la focalización* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm

Rodríguez, S. y López, M. (2022). Introducción: el estudio de las trayectorias y transiciones educativas en México. En M. López y S. Rodríguez (Ed.), *Trayectorias y transiciones de*

los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 34-59. https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002

Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1, 22*(1), 263-293. Doi: 10.5944/educXX1.21351

Ruiz, R., García, J. y Pérez, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai, 10*(5), 51-74. https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf

Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-ciencia social (segunda época), 5*, 207-218. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399055.pdf

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Editorial La Muralla, S. A. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Schulz, H., Gallardo, A., Alonso, M. y Rico, M. (2014). *Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación.* Secretaría de Educación Pública Coordinación

General de Educación Intercultural y Bilingüe. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/250924/BachilleratoIntercultural.pdf

Schuster, J. (1993). La teoría de la estructuración. *La palabra y el hombre, 87, 97*-107. https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/1384/199387P97.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO) (2020). *Principales resultados del Censo Población y Vivienda 2020 CDMX.* https://www.sedeco.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/resultados-del-censo-pob-y-viv-2020-1.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) / Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2022). *Características de las y los docentes para la implementación del Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco Curricular Común, EMS 2022. Proyecto de transformación de la Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) / Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) / Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior (COPEEMS) (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.* SEP / SEMS / COPEEMS. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad.* Editorial Planeta Argentina, S. A. I. C.

Siede, I. (2015). Tensiones actuales entre familias y jardines. En I. Siede, *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias* (pp. 105-124). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Ediciones Morata, S. L. https://books.google.co.cr/books?id=WZxyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos, 40*(159), 66-89. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000100066&script=sci_abstract

Solís, P., Rodríguez, E., y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(59), 1103-1136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005&lng=es&tlng=es.

Sereni, E. (1976). La categoría de formación económico-social. En C. Luporini y E. Sereni (Coords.), El concepto de formación económico-social (pp. 55-95). México: Siglo XXI Editores.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata, S. L. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEMS

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2015). *Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior.* SEP / SEMS / Instituto Nacional de Salud Pública. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/sep-analisis-del-movimiento-contra-el-abandono-escolar.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (7 de marzo de 2017). *Programa de Formación Docente (PROFORDEMS).* México. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente

Surdez, E., Sandoval, M., y Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores, 21*(1), 9-26. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1

Tapia, G. (2017). COMIPEMS afecta el rendimiento académico en escuelas con poca demanda estudiantil. *Revista Acta Educativa,* (12), 10-15.

Tapia, I. (2020). La influencia del nivel de estudios de padres de familia en el rendimiento de estudiantes de la educación media superior. *Revista RedCA, 2*(6), 59-72. https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/13941

Tardif, M. (2014). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa (Brasil), 7*(1), 53-68. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=89423377004

Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo- marxistas, pluralista y pos-estructuralista. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20*, 1-31. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797009

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *ANUIES. Revista de Educación Superior*, (71), 1-9. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 40,* 341-388. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-11.pdf

Velázquez, L. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán y C. Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 44-66). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Ediciones Palomares, S. A.

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior, 46*(184), 117–138. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-117.pdf

Verdugo, M. (2019). *Análisis de los índices de abandono escolar y eficiencia terminal en el sistema CONALEP 2019*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica / Unidad de Estudios e Intercambio Académico. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/526484/CONALEP_-__NDICES_DE_ABANDONO_ESCOLAR_Y_EFICIENCIA_TERMINAL.pdf

Verdugo, M. (2019). *Análisis de los índices de abandono escolar y eficiencia terminal en el sistema CONALEP 2019*. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica / Unidad de Estudios e Intercambio Académico. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/526484/CONALEP_-__NDICES_DE_ABANDONO_ESCOLAR_Y_EFICIENCIA_TERMINAL.pdf

Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia ¿Vocación, trabajo, profesión, oficio? *Revista Didac, 46,* 4-9. https://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=192

Von, R. (Coord.). (2005). *Teorías sociológicas: Introducción a los clásicos.* Editorial Brujas. https://books.google.com.mx/books?id=GRJdBFOhBMsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Weiss, E. y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles educativos, 35*(139), 151-170. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100010&lng=es&tlng=es.

Wong, A. (20 de enero de 2021). *Abandono escolar, más marcado en el nivel medio superior*. Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Cuajimalpa. https://www.cua.uam.mx/news/miscelanea/abandono-escolar-mas-marcado-en-el-nivel-medio-superior

ANEXOS.

Anexo 1. Carreras industriales impartidas en los planteles del CONALEP Ciudad de México (Primera parte)

Producción y Transformación		Electricidad y Electrónica	
Construcción	Iztapalapa II Xochimilco	Electricidad industrial	Aragón Ing. José Antonio Padilla Segura III Iztapalapa I
Control de Calidad	Iztapalapa I	Mantenimiento de Sistemas Electrónicos	Aragón Aztahuacan Tláhuac Venustiano Carranza I Xochimilco
Escenotecnia	Álvaro Obregón I		
Industria del Vestido	Aztahuacán Iztacalco I		
Máquinas Herramienta	Iztapalapa I		
Química Industrial	Ing. José Antonio Padilla Segura III Tlalpan II Xochimilco	Mecatrónica	Ing. José Antonio Padilla Segura III
Seguridad e Higiene y Protección Civil	Azcapotzalco	Sistemas Electrónicos de Aviación	Aeropuerto

Anexo 2. Carreras industriales impartidas en los planteles del CONALEP Ciudad de México (Segunda parte)

Tecnología y Transporte	
Expresión Gráfica Digital	Aragón Santa Fe
Informática	Álvaro Obregón II Aragón Centro México Canadá del CONALEP Gustavo A. Madero I Gustavo A. Madero II Iztapalapa III Iztapalapa V Magdalena Contreras Santa Fe Tlalpan I
Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo	Centro México Canadá del CONALEP Iztapalapa IV Iztapalapa V Venustiano Carranza I Venustiano Carranza II
Telecomunicaciones	Aeropuerto

Mantenimiento e Instalación	
Autotrónica	Iztapalapa II
Electromecánica Industrial	Álvaro Obregón I Gustavo A. Madero II Iztacalco I Tlalpan II
Laministeria y Recubrimiento de las Aeronaves	Aeropuerto
Mantenimiento Automotriz	Azcapotzalco Gustavo A. Madero II Iztapalapa IV Tláhuac
Mantenimiento de Motores y Planeadores	Aeropuerto
Refrigeración y Climatización	Álvaro Obregón I Iztapalapa III

Anexo 3. Carreras de la categoría de servicios impartidos en el CONALEP de la Ciudad de México

Contaduría y administración				Salud	
Asistente Directivo	Álvaro Obregón II	Administración	Azcapotzalco	Enfermería General	Coyoacán
	Comercio y Fomento Industrial		Comercio y fomento industrial		Milpa Alta
			Tlalpan II	Optometría	Aztahuacan
	Gustavo A. Madero II	Contabilidad	Álvaro Obregón II		Coyoacán
	Ing. José Antonio Padilla Segura III		Aztahuacan		Gustavo A. Madero
	Iztacalco I		Centro México Canadá del CONALEP		Santa Fe
	Iztapalapa I		Gustavo A. Madero I	Terapia Respiratoria	Coyoacán
	Iztapalapa III		Iztapalapa II	**Turismo**	
	Milpa Alta		Iztapalapa IV	Alimentos y Bebidas	Magdalena Conteras
	Santa Fe		Iztapalapa V		Tlalpan I
	Venustiano Carranza I		Magdalena Contreras		Venustiano Carranza
	Xochimilco		Milpa Alta	Hospitalidad Turística	Álvaro Obregón I
			Tláhuac		Venustiano Carranza II
			Venustiano Carranza I		

Anexo 4. Guía de entrevista para el personal administrativo

Guía de entrevista

Entrevista semiestructurada al personal administrativo

Objetivo de la entrevista: Recuperar datos sobre el abandono, reprobación, número de estudiantes que ingresaron y egresaron en los últimos dos años, entre otra información general de los estudiantes.

Fecha de la entrevista: _____/_____/_____.

Folio: _____.

Horario de la entrevista: _____---_____.

Lugar de la entrevista (Plantel): _____.

Entrevistado (a)

Nombre: _____

Responsabilidad: _____

Datos generales del plantel

1. ¿Cuántos estudiantes se encuentran inscritos en el turno de la mañana y en la tarde?

   Matutino _____ Mujeres _____ Hombres_____

   Vespertino _____ Mujeres _____ Hombres_____

2. ¿Cuántos estudiantes ingresaron a primer semestre al inicio del presente ciclo escolar (2022-2023)?

   Matutino _____ Mujeres_____ Hombres_____

   Vespertino _____ Mujeres_____ Hombres_____

3. ¿Cuántos estudiantes de segundo semestre se encuentran matriculados?
   Matutino_____ Mujeres_____ Hombres_____

   Vespertino_____ Mujeres_____ Hombres_____

4. ¿El plantel cuenta con registro de las secundarias de las que provienen los estudiantes que ingresan?

5. ¿Qué tipo de secundaria son?

6. ¿Conoce cuál es el turno del que provienen los estudiantes?

7. ¿Tienen registros que indiquen de qué zonas de la Ciudad de México provienen los estudiantes?

8. ¿Cuál es el promedio general de secundaria con el que ingresan los estudiantes al CONALEP?

9. ¿Cuál es el número de aciertos, en promedio, obtenido por los estudiantes de nuevo ingreso?

10. ¿Cuántos grupos hay en el plantel?

    Matutino_____ Vespertino_____

Datos referentes al abandono escolar

11. ¿Cuántos grupos de segundo semestre hay en el plantel?

    Matutino_____ Vespertino_____

12. ¿Cuántos estudiantes tiene cada grupo?

13. ¿Cuál es la carrera técnica de mayor y menor demanda estudiantil?

    Electricidad Industrial_____ Químico Industrial_____ Mecatrónica _____

    Asistente ejecutivo_____

14. ¿Cuál presenta los mayores índices de abandono?

15. ¿Con que empresas tienen convenio para la realización del servicio social?

Datos referentes a los estudiantes con CDO

16. ¿Todos sus egresados salen con bolsa de trabajo?

17. ¿Son empresas con las que tienen convenio?

18. ¿Cuántos estudiantes concluyeron su formación en el último ciclo escolar (eficiencia terminal)?

19. ¿Hubo alguna baja de estudiantes a lo largo del primer semestre?

20. ¿Hubo estudiantes que ya no continuaron con el segundo semestre? ¿Tienen algún registro de la cantidad de estudiantes?

21. ¿Tiene algún registro de cuáles son las razones por las que ya no continuaron estudiando?

22. Con base en su experiencia, ¿Cuál o cuáles son los semestres en los que se presenta mayor índice de abandono escolar?

23. ¿Ha percibido algún cambio en la asistencia de los estudiantes a partir de la implementación del programa de Becas Benito Juárez?

24. ¿Cuántos estudiantes fueron asignados por la COMIPEMS (durante la primera etapa del concurso)?

25. ¿Cuántos estudiantes de los asignados por COMIPEMS se inscribieron al plantel?

26. ¿Cuántos aspirantes con resultado CDO solicitaron el plantel?

27. ¿Cuántos aspirantes con resultado CDO que solicitaron el plantel se inscribieron?

28. ¿Cuántos estudiantes solicitaron su cambio al plantel?

29. ¿Cuántos aspirantes solicitaron su ingreso al plantel en la tercera etapa?

30. Tengo entendido que este plantel ofrece lugares para a los aspirantes que obtienen CDO (Con Derecho a otra Opción) en sus resultados de COMIPEMS, ¿cuántos de los estudiantes que ingresan tienen esta condición?

    Total_____

31. ¿COMIPEMS es quien les indica que ofrezcan lugares a los aspirantes con CDO?

32. ¿Cómo es el procedimiento que sigue la institución para abrir los espacios?

33. ¿Cuál es el proceso que siguen los aspirantes con CDO para inscribirse en este plantel?

34. ¿Se ocupan todos los lugares que ofrecen para los CDO?

35. Entre los CDO y entre los aspirantes, ¿Cómo considera que es la demanda estudiantil?

    ☐ Baja

    ☐ Media

    ☐ Alta

    ¿Por qué?

36. ¿Cómo considera que es el proceso de adaptación de los estudiantes que tienen CDO dentro del plantel?

37. ¿El plantel ofrece actividades explicitas para apoyar ese proceso de incorporación y adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso?

    ¿Cuáles?

Anexo 5. Guía de entrevista a docentes

Guía de entrevista a docentes

Objetivo de la entrevista: Recuperar la experiencia docente, así como los retos y desafíos que enfrentan al trabajar con estudiantes de primer semestre de CONALEP.

DATOS GENERALES DEL DOCENTE:

Nombre: _____

Formación inicial profesional: _____

Plantel de Conalep donde labora: _____

EXPERIENCIA DOCENTE

1. ¿Cuántos años lleva laborando como docente?
2. ¿Ha desempeñado alguna función administrativa en educación?
3. ¿Cuántos años lleva laborando dentro del plantel?
4. ¿Cuál ha sido su experiencia laborando en este plantel de CONALEP?
5. ¿Cómo describiría su práctica docente con estudiantes de primer semestre?
6. En su práctica docente, ¿es posible identificar a aquellos estudiantes que no deseaban estar en la institución?
7. ¿Cómo describiría a esos estudiantes (que no deseaban estar en la institución)?
8. En su práctica docente, ¿es posible identificar a aquellos estudiantes en riesgo de abandonar la escuela?
9. ¿A qué retos y desafíos se ha enfrentado al trabajar con los estudiantes?
10. ¿Cómo ha enfrentado esos retos y desafíos?
11. Desde su práctica, ¿cómo ha contribuido a que los estudiantes no abandonen el CONALEP?

Anexo 6. Guía de entrevista piloto a estudiantes

Guía de entrevista a estudiantes de segundo semestre

Entrevista piloto semiestructurada

Objetivo de la entrevista: Recuperar la perspectiva de los estudiantes de segundo semestre con respecto al proceso de ingreso a la Educación Media Superior (EMS) que realiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y sobre el proceso de adaptación a la institución educativa donde se encuentran inscritos.

Fecha de la entrevista: _____/_____/_____.

Folio: _____.

Horario de la entrevista: _____---_____.

Lugar de la entrevista (Plantel):
_____.

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO (A):

Nombre:

Edad:

Género:

Grupo:

Turno:

Carrera técnica:

DATOS SOCIOECONÓMICOS

¿Dónde vives?

¿Cuánto tiempo tardas en trasladarte de tu casa a la escuela?

¿Cuántas personas habitan en tu casa?

¿Con quienes vives?

¿Quién sostiene económicamente tu hogar?

¿Trabajas? (En caso de responder sí, preguntar ¿En qué?)

¿Cuál es tu estado civil?

¿Tienes hijos?

¿Cuál es el grado máximo de estudios de tus padres y hermanos (o de las personas con las que vives)?

ANTECEDENTES ESCOLARES

1) ¿Dónde estudiaste la secundaría?
2) ¿En qué turno la estudiaste?
3) ¿Cuál fue tu promedio al concluir?

PROCESO DE INGRESO A LA EMS

4) ¿Cuál es tu opinión (que piensas) sobre el proceso de asignación que realiza la COMIPEMS?
5) ¿Qué consideras que podría mejorar?
6) ¿Cuántos aciertos obtuviste en el concurso de la COMIPEMS?
7) ¿Qué opciones habías elegido? ¿En qué orden de preferencia? ¿Por qué?

RESULTADOS DEL CONCURSO COMIPEMS

8) Tengo entendido que obtuviste Con Derecho a otra Opción (CDO), ¿a qué se debió este resultado?
9) ¿Cómo te sentiste al recibir tus resultados?
10) ¿Cuál fue el proceso que seguiste para obtener un lugar?
11) En el momento que te tocó elegir una opción ¿qué otras escuelas estaban disponibles?
12) ¿Por qué elegiste esta opción?
13) ¿Tenías alguna otra preferencia entre las escuelas que estaban disponibles para los aspirantes sin asignación?

PERMANENCIA ESCOLAR Y RIESGO DE ABANDONO

14) ¿Cómo ha sido tú proceso de adaptación (acoplarse/acostumbrarse a un nuevo contexto) en esta escuela?

15) ¿Cómo viviste el proceso de cambio de escuela, es decir, de la secundaria al CONALEP?

16) ¿Cómo te sientes de ser parte del CONALEP?

17) ¿Qué piensas del CONALEP en general?

18) ¿Cuál es tú percepción de esta escuela en particular (sobre los docentes, compañeros y contexto de ubicación del plantel)?

19) ¿Cómo influyen estas características de la escuela en tu continuidad dentro de este plantel?

20) ¿Qué es lo que te ha gustado de estar en este plantel?

21) ¿Qué es lo que no te ha gustado de estar en este plantel?

22) ¿Qué piensas sobre la carrera técnica que actualmente estas cursando?

23) ¿Piensas continuar tus estudios en este plantel? ¿Por qué?

EXPECTATIVAS PARA LA PERMANENCIA Y EL RIESGO AL ABANDONO

24) Antes de ingresar a este plantel de CONALEP, ¿tenías planeado algún proyecto de vida/plan a futuro sobre tu formación?

25) ¿Cómo se vio modificado este proyecto de vida al ingresar a esta opción?

26) ¿Qué te gustaría estudiar en la universidad?

27) ¿Cómo te ves en cinco años?

28) ¿Tienes algo más que compartirme y que no consideré?

Con esto concluimos, gracias por tu participación.

Anexo 7. Cuestionario a estudiantes del Conalep Ing. José Antonio Padilla Segura III

Hola estimadas y estimados estudiantes, el presente cuestionario está dirigido a conocer tu proceso de ingreso y adaptación dentro del CONALEP Ing. José Antonio Padilla Segura. Esto con el objetivo de conocer las dificultades a las que te enfrentaste al inicio y una vez dentro del plantel. Te pido que, por favor, respondas todas las preguntas con total sinceridad, encerrando la respuesta que consideres correcta, y si tienes dudas me la hagas saber

Aviso de privacidad. La información y datos personales que aquí proporciones serán protegidos y tratados solo con fines de investigación.

DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Instrucciones: elige la opción que corresponda para cada pregunta.

Nombre completo_____

Edad:

a) 15 b) 16 c) 17 d) 18 o más

Sexo:

a) Femenino b) Masculino

Semestre:

a) Primero b) Segundo c) Tercero

Grupo: _____

Turno:

a) Matutino b) Vespertino

Carrera técnica:

a) Mecatrónica b) Químico industrial c) Asistente directivo d) Electricidad industrial

Correo electrónico:

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

¿Dónde vives? _____

¿Cuánto tiempo tardas en trasladarte de tu casa a la escuela?

a) 10 minutos b) entre 20 a 30 minutos c) Entre 40 y 45 minutos d) 1 hora o más.

¿Cuántas personas habitan en tu casa **sin contarte**?

a) 1 b) 2 c) 3 a 5 d) 5 o más

¿Con quienes vives? (Selecciona todas las opciones que correspondan)

a) Mamá b) Papá c) Hermano d) Hermana e) Tío f) Tía g) Primos

b) Abuelos e) Otros (especificar)

¿Quién sostiene económicamente tu hogar?

a) Mamá b) Papá c) Mamá y papá d) Tíos e) Abuelos f) Otros (especificar)

¿Cuál es el grado máximo de estudios de tus padres y hermanos (o de las personas con las que vives)? (Selecciona la o las opciones que correspondan)

a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria c) Licenciatura d) Posgrado

¿Trabajas?

a) Sí b) No

En caso de responder sí en la anterior, preguntar ¿En qué?

Recibes la beca Benito Juárez

a) Sí b) No

¿Cuál es tu estado civil?

a) Soltero (a) b) Unión libre c) Casado

¿Tienes hijos?

a) Sí b) No

ANTECEDENTES ESCOLARES

1. ¿Dónde estudiaste la secundaria? _____
2. Modalidad de la secundaria a la que asististe
   a) Diurna b) Técnica c) Telesecundaria
3. ¿En qué turno estudiaste la secundaria?
   a) Matutino b) Vespertino
4. ¿Cuál fue tu promedio al concluir la secundaria?
   a) 6.0 a 7.0 b) 7.1 a 7.9 c) 8.0 a 8.9 d) 9.0 a 9.5 e) 9.6 o más

RESULTADOS DEL CONCURSO COMIPEMS

5. ¿Cuántos aciertos obtuviste en el concurso COMIPEMS?
   a) Menos de 20 aciertos b) Entre 21 y 29 aciertos
   c) Entre 30 y 40 aciertos d) Entre 41 a 50 aciertos
   e) Entre 51 a 59 aciertos f) Entre 60 a 69 aciertos g) Entre 70 a 79 aciertos
   h) 80 a 90 aciertos i) Más de 90 aciertos

6. ¿Cómo te sentiste durante la aplicación del examen de COMIPEMS para ingreso a la preparatoria?

   a) Me sentí confiado (a) b) Desagradable c) Me generó ansiedad d) Frustración
   e) Miedo f) Otro (especifica) _____

7. ¿Cuántas opciones educativas colocaste en tu solicitud de COMIPEMS?

   a) Solo una b) De dos a tres c) Cuatro a seis opciones d) Seis a ocho

   e) Más de ocho (especifica) _____

8. ¿Recibiste orientación educativa sobre las distintas opciones que tenías para estudiar y sobre el concurso de la COMIPEMS?

   a) Sí b) No c) Más o menos

9. Indica las opciones educativas que habías solicitado en el concurso COMIPEMS por orden de preferencia:

   1° 6° Si elegiste más de 10 opciones indícalo aquí: _____
   2° 7°
   3° 8°
   4° 9°
   5° 10°

10. ¿Por qué elegiste estas opciones?

11. ¿Qué lugar ocupó la opción en la que quedaste asignado?

    a) Primera opción b) Segunda opción c) Tercera opción d) Entre la cuarta y la quinta opción

    e) Una opción posterior a la sexta f) Ninguna, obtuve Con Derecho a otra Opción (CDO)

12. ¿Quedaste asignado (a) a una escuela que deseabas?

    a) Sí b) No

    ¿Por qué?

13. ¿Qué emoción experimentaste al recibir tus resultados?

    a) Alegría b) Enojo c) Felicidad d) Decepción e) Tristeza f) Miedo
    g) Otra (especifica)

14. ¿Por qué experimentaste esta emoción?

Estudiantes Con Derecho a otra Opción (CDO)

Esta sección está dirigida a los estudiantes cuya respuesta en la pregunta 11 haya sido el inciso f, es decir, que hayan indicado haber obtenido CDO en sus resultados. Si no elegiste esa respuesta y en cambio elegiste el inciso d (entre la cuarta y la quinta opción) o el e (en la opción posterior a la sexta), salta al apartado "Estudiantes asignados a una opción posterior a la tercera opción". Si tu respuesta fue el inciso a) o b), salta hasta el apartado "Permanencia escolar".

Instrucciones: escribe tu respuesta para cada una de las preguntas.

- ¿Qué piensas sobre haber obtenido Con Derecho a otra Opción (CDO)? (especifica tu respuesta)
- ¿Qué hiciste después de saber que no habías logrado obtener un lugar en la o las escuelas que solicitaste?
- ¿Cuál fue el procedimiento que seguiste para solicitar un lugar e ingresar a este Conalep?
- De las opciones disponibles para los aspirantes con resultado Con Derecho a otra Opción (CDO), ¿tenías contempladas otras opciones, además de esta, para estudiar?
- ¿Por qué decidiste, entre las opciones disponibles, ingresar a esta escuela?
- ¿Qué factores influyeron en tu elección de la escuela?
- ¿Cuál fue tu nivel de satisfacción al ingresar al Conalep Ing. José Antonio Padilla Segura III?
  a) Muy satisfecho b) Satisfecho c) Neutral d) Insatisfecho e) Muy insatisfecho
  ¿Por qué?

- ¿Esta escuela cumple tus expectativas e intereses?

  a) Sí b) No c) Parcialmente

  ¿Por qué?

Estudiantes asignados a una opción posterior a la tercera opción (Sección dirigida a los estudiantes cuya respuesta en la pregunta 11 haya sido entre el inciso d y e)

- ¿Estas conforme con la asignación que obtuviste?

  a) Sí b) No c) Parcialmente

- ¿Cuál fue tu nivel de satisfacción al saber que habías sido asignado al Conalep Ing. José Antonio Padilla Segura III?

  a) Muy satisfecho b) Satisfecho c) Neutral d) Insatisfecho e) Muy insatisfecho

  ¿Por qué?

- ¿Por qué colocaste esta opción en tu listado de COMIPEMS?

- ¿Qué factores influyeron en tu elección de la escuela?

- ¿Esta escuela cumple tus expectativas e intereses?

  b) Sí b) No c) Parcialmente

  ¿Por qué?

PERMANENCIA ESCOLAR

- ¿Cuentas con materias reprobadas?

  a) Sí b) No

  En caso de responder sí, especificar cuántas.

- ¿Cuál fue tu promedio durante el primer semestre?
- ¿Cuál fue tu promedio durante segundo semestre
- ¿Cuál era tu opinión sobre el Conalep antes de ingresar en esta escuela?

- ¿Se ha modificado tu opinión ahora que estas aquí?

  a) Sí b) No c) Parcialmente

  ¿Por qué?

- ¿Cuál es tu nivel de satisfacción hasta ahora con respecto al Conalep Ing. José Antonio Padilla Segura III?

  a) Muy satisfecho b) Satisfecho c) Neutral d) Insatisfecho e) Muy insatisfecho

  ¿Por qué?

- ¿Has considerado cambiar de escuela?

  a) Sí, ya he sido aceptado (a) en otra institución
  b) Sí, realizaré nuevamente el proceso de COMIPEMS para obtener otro lugar
  c) Sí, ya he solicitado un cambio de escuela, pero aún no he recibido respuesta
  d) Sí, estoy planeando solicitar un cambio de escuela
  e) No, estoy decidido (a) a permanecer en esta escuela
  f) Otra (especifica)

- ¿Cuál de los siguientes aspectos consideras más importantes al buscar una alternativa escolar?

  a) Prestigio académico b) Adecuación a tus intereses c) Proximidad de tu casa a la escuela d) Otra (especificar)

- ¿Pretendes continuar estudiando el siguiente semestre dentro de este plantel?

  a) Sí b) No c) Tal vez

  ¿Por qué?

- ¿Cuál sería el principal motivo por el que te cambiarias de escuela?

  a) Ubicación geográfica (zona en la que se ubica el plantel)
  b) Distancia del hogar a la escuela
  b) Prestigio de la institución
  c) Programa educativo
  d) Falta de recursos
  e) Falta de interés por la escuela
  f) Instalaciones del plantel
  g) Otro (especifica)

- ¿Sientes que has recibido el apoyo necesario para adaptarte dentro de esta escuela?

  a) Sí, en gran medida

  b) Sí, en cierta medida

  c) No, en cierta medida

  d) No, en gran medida

  ¿Por qué?

- ¿Qué es lo que **te ha gustado** de estar en este plantel?

  a) El ambiente de la escuela b) La carrera técnica c) La distancia en la que se ubica el plantel, de la casa a la escuela d) El programa educativo e) Los compañeros f) Los maestros

  g) Otra (especificar)

- ¿Qué es lo que **no te ha gustado** de estar en este plantel?

a) El ambiente de la escuela b) La carrera técnica c) La distancia en la que se ubica el plantel, de la casa a la escuela d) El programa educativo e) Los compañeros f) Los maestros

  g) Otra (especificar)

- ¿Has tenido alguna dificultad durante tu estancia dentro del esta escuela?

  a) Sí b) No c) Algunas

  En caso afirmativo, ¿qué fue y cómo lo has enfrentado?

- En una escala del 1 al 10, ¿qué tanto te gusta la carrera técnica que actualmente estas cursando?

- ¿Cómo te sientes dentro de esta escuela?

  a) Bien b) Mal c) Regular c) Otra (especifica) _____

- ¿Has consultado con familiares, amigos, profesores u orientadores educativos algún consejo sobre tu continuidad dentro del Conalep Ing. José Antonio Padilla Segura III?

  a) Sí, he recibido algunos consejos b) No, no he buscado consejos.

  c) No, prefiero tomar la decisión por mí mismo (a) d) Otra (especificar)

  ¿Por qué?

EXPECTATIVAS PARA LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS

- Antes de ingresar a este plantel de CONALEP, ¿tenías planteado algún plan a futuro sobre tu formación?

  a) Sí b) No c) Otra (especificar)
- ¿Cómo se vio modificado este plan de vida al ingresar a esta opción
- ¿Tienes planes de asistir a la universidad después de terminar la preparatoria?

  a) Sí, definitivamente b) Sí, probablemente c) Aún no estoy seguro (a)

  d)No, tengo otros planes después de concluir la Educación Media Superior (bachillerato)

  ¿Por qué?
- ¿Cuál es tu meta académica o profesional después de concluir el nivel medio superior (bachillerato)?

  a) Ingresar a la universidad

  b) Obtener un empleo enseguida de concluir y obtener mi certificado de bachillerato

  c) Ser emprendedor (a)

  d) No estoy seguro (a)

  e) Otra (especificar)
- ¿Qué te gustaría estudiar en la universidad?
- ¿Cómo te ves en dos años?

¡Muchas Gracias por tu participación!

Si alguna pregunta te resulto confusa o consideras que el cuestionario puede mejorar, déjame aquí tu comentario.