

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**FACTORES PSICOSOCIALES Y EL ABANDONO ESCOLAR
EN ESTUDIANTES BAJO RIESGO DE VULNERABILIDAD
SOCIAL DE NIVEL BACHILLERATO**

POR:

FRANCISCO ANTONIO LIRA AGUIRRE

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

NOVIEMBRE 2023



Factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de bachillerato. Tesis presentada por Francisco Antonio Lira Aguirre como requisito parcial para obtener el grado de Doctor, en Educación, Artes y Humanidades ha sido aprobado y aceptado por:

Javier H. Contreras

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Jorge Alan Flores Flores

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Erslem Armendáriz Núñez

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

Pedro Barrera Valdivia

Dr. Pedro Barrera Valdivia
Presidente

Fecha: noviembre 2023

Comité:

Directora de Tesis: Dra. Aixchel Cordero Hidalgo

Codirector: Dr. Arturo Olivarez

Vocal 3: Dra. Paola Margarita Chaparro Medina

Secretario: Dr. Efraín Alfredo Barragán Perea

FACTORES PSICOSOCIALES Y EL ABANDONO ESCOLAR EN ESTUDIANTES BAJO RIESGO DE VULNERABILIDAD SOCIAL DE NIVEL BACHILLERATO

Francisco Antonio Lira Aguirre
Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas del Autor

Francisco Antonio Lira Aguirre  <https://orcid.org/0000-0002-4980-2931>

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

En esta tesis no existe conflicto de intereses.

Proyecto financiado por el programa de becas de posgrados nacionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Francisco Lira. Correo electrónico: francisco_lira@utcj.edu.mx

Resumen

Palabras clave: Factores psicosociales, Riesgo de vulnerabilidad social, Proceso de enseñanza-aprendizaje, abandono escolar, bachillerato.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato ubicado en la región fronteriza norte de México.

Se realizó un estudio con enfoque mixto de clasificación secuencial, no experimental, descriptivo y de alcance explicativo, con estatus dominante en la parte cualitativa durante el semestre junio-diciembre 2022, participaron 366 estudiantes, 17 docentes y 9 desertores de la Educación Media Superior, a quienes a través de un muestreo aleatorio estratificado y por conveniencia les fue aplicado un cuestionario con una escala Likert y entrevistas semiestructuradas.

La codificación se realizó mediante los programas Atlas-TI y Statistical Package for the Social Science (SPSS), lo anterior permitió construir redes semánticas, un análisis factorial exploratorio, un modelo de regresión logística binaria y el Índice de Vulnerabilidad Social.

Los resultados demuestran 3 factores psicosociales significativos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: 1-percepción del trabajo docente, 2-percepción del valor académico por el estudiante, y 3-apoyo familiar, al ser incluidos a un modelo de regresión logística binaria sólo el factor 2 fue predictor del abandono escolar. Por su parte el Índice de Vulnerabilidad Social evidencia que un 84 % de los jóvenes posee vulnerabilidad social media.

Se concluye que en los jóvenes desertores la importancia y significado de estudiar el bachillerato ocurre cuando ya no son parte de la institución, a la vez que poseen deseos de superación y de regresar al bachillerato para continuar con sus estudios, la cual desde sus anhelos les otorgaría mayores oportunidades de vida. Se constata que la vulnerabilidad social no predice el abandono escolar lo que viene a contrastar algunas hipótesis de déficit que han asociado el origen social de los estudiantes con el fracaso en la escuela.

Abstract

Keywords: Psychosocial factors, Risk of social vulnerability, Teaching-learning process, school dropout, high school.

The purpose of this research was to analyze the relationship between psychosocial factors and school dropout in students at risk of social vulnerability at the high school level located in the northern border region of Mexico.

A mixed-methods sequential explanatory design, non experimental, descriptive, an explanatory in nature, was conducted during the semester from June to December 2022. A total of 366 students, 17 teachers, and 9 high school dropouts participated. They were scale questionnaire and semi-structured interviews were administered.

Coding was carried out using the Atlas-TI and Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programs, enabling the construction of semantic networks, exploratory factor analysis, a binary logistic regression model, and the Social Vulnerability Index.

The results demonstrate three significant psychosocial factors influencing the teaching-learning process: 1) perception of teaching work, 2) perception of academic value by the student, and 3) family support. When included in a binary logistic regression model, only factor 2 was a predictor of school dropout. The Social Vulnerability Index indicates that 84% of young people have medium social vulnerability.

It is concluded that in dropout youths, the importance and meaning of studying high school become apparent when they are no longer part of the institution. They express a desire for self-improvement and a return to high school to continue their studies, which, according to their aspirations, would provide them with greater life opportunities. Social vulnerability is found not to predict school dropout, contrasting with some deficit hypotheses associating students' social background with school failure.

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a la Dra. Aixchel Cordero Hidalgo el apoyo durante estos tres años de trabajo intenso, su guía, conocimientos y pericia me han ayudado a llegar a este gran momento de mi existencia. Gracias por su trabajo, retroalimentación y dedicación a mi persona.

Gracias al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), gracias al comité tutorial del Cuerpo Académico UACH-108, Dra. Paola Chaparro Medina que desde Chile me brindó un excelente acompañamiento, al Dr. Pedro Barrera por compartir conmigo sus experiencias, y generar un diálogo enriquecedor, gracias a todos los maestros que participaron en las sesiones de trabajo científico, a los que me dieron clase durante los 6 semestres del doctorado que formaron mi práctica de investigación.

Gracias Dr. Arturo Olivárez Jr. por las arduas sesiones de trabajo invernales en UTEP durante el 2022, su sabiduría me permitió abrirme académicamente a nuevos enfoques estadísticos, en verdad gracias por cada acto solidario. Gracias Dra. Patricia González por su ayuda en la elaboración de los instrumentos de investigación, gracias al maestro Ricardo Peralta y Darío.

Gracias a mi esposa Beatriz Rocio Rojas Rojas por su apoyo, amor y paciencia incondicional durante el proceso, a mi madre Bárbara Aguirre Rubio, mi padre Juan Francisco Lira Garay, mi hermana Karla Andrea Lira Aguirre y mis bellas sobrinas Emy Aitana, Andrea y Atenea que siempre han estado y estarán allí. Gracias también a mi hermano Erick Andrés Lira Aguirre que en paz descansa, promesa cumplida. Gracias totales para mis compañeros de generación del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades 2020-2023: Aliety, René, Heriberto, Edith Angélica, Ariana, Martha, Carlos, Carmen, Felipe, Lenin, Edgar Adrián, con ustedes me sentía en una verdadera familia.

Gracias Dr. Gerónimo Mendoza Meraz por impulsarme para entrar al doctorado, gracias Dr. Erslem Armendáriz por todo su apoyo, gracias a la vida, a las noches de desvelo, a los fines de semana en biblioteca.. Gracias a todas las personas que conocí en este trayecto. Finalmente gracias a los que imaginan una escuela distinta ...

Contenido

Glosario.....	10
Introducción.....	12
Capítulo 1. Introducción al estudio	18
Problema de Investigación.....	18
Objetivos del estudio.....	25
Preguntas de investigación	25
Supuestos de investigación	26
Hipótesis de investigación.....	26
Justificación y delimitación del Estudio	27
Capítulo 2. Marco teórico	35
Antecedentes históricos	35
Proceso de enseñanza-aprendizaje en bachillerato	50
Trayectorias escolares de jóvenes desertores.....	53
Procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de riesgo de vulnerabilidad social.....	57
Factores psicosociales escolares	75
Relaciones afectivas docente-estudiante.....	77
Factores de éxito en la escuela.....	79
Factores psicosociales familiares	81
Apoyo familiar en la escuela	82
Expectativas de padres de familia sobre el proceso formativo de sus hijos....	84
Alcoholismo y drogadicción.....	87
Violencia intrafamiliar	88
Abandono escolar en la Educación Media Superior en México	90
Vulnerabilidad social y abandono escolar	99
La pobreza socioeconómica como experiencia social juvenil	110
Capítulo 3. Método	116
Enfoque de investigación. Una tercera vía metodológica	116
Diseño de investigación	121
Fase cualitativa de la investigación.....	121
Participantes	123
Instrumentos	125
Pilotaje de los instrumentos	131
Fase cuantitativa de la investigación.....	132

Población y Muestra.....	132
Instrumentos	134
Espacio y temporalidad de la investigación	136
Consideraciones éticas	137
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	139
Resultados fase cualitativa	139
Abandono escolar en bachillerato tecnológico fronterizo	139
Generadores del abandono escolar	139
Experiencia juvenil de abandono escolar en Educación Media Superior	161
Análisis de resultados cualitativos desde la experiencia docente en Educación Media Superior	167
Resultados fase cuantitativa	187
Análisis estadístico.....	187
Resultados del desarrollo de la escala. Análisis factorial de estructura	188
Resultados del desarrollo de IVS. Composite basado en los ítems sociodemográficos	192
Resultados del modelo de regresión logística binaria	194
Capítulo 5. Conclusiones	207
Recomendaciones	209
Limitaciones	211
Referencias.....	211

Lista de Tablas

Tabla 1. Modalidad escolarizada presencial de la Educación Media Superior en México 2020	41
Tabla 2. Modalidades de bachillerato general y propedéutico presencial en México 2020	43
Tabla 3. Modalidades de bachillerato en el Estado de Chihuahua.....	44
Tabla 4. Educación Media Superior en Ciudad Juárez, Chihuahua	46
Tabla 5. Indicadores educativos en la Educación Media Superior a nivel República Mexicana y su comparativa del último ciclo escolar con el Estado de Chihuahua	49
Tabla 6. Factores endógenos y exógenos causantes del abandono escolar en la Educación Media Superior	98
Tabla 7. Dimensiones, variables y categorías de la investigación.....	122
Tabla 8. Participantes del estudio	124
Tabla 9. Muestra cualitativa.....	125
Tabla 10. Guía de observación no participante.....	127
Tabla 11. Muestra aleatoria estratificada de estudiantes de primer, tercer y quinto semestre de bachillerato.	133
Tabla 12. Criterios de inclusión, exclusión y separación.	134
Tabla.13 Principales generadores del abandono escolar en EMS.	153
Tabla 14. Empleos de los jóvenes que abandonaron la EMS	154
Tabla 15. Recomendaciones de los jóvenes que abandonaron el bachillerato a los estudiantes en riesgo	162
Tabla 16. Consejos de los jóvenes que abandonaron el bachillerato a los estudiantes.....	165
Tabla 17. Análisis factorial de las escala acerca de las percepciones del estudiante en varios aspectos académicos.	189
Tabla 18. Estadísticos descriptivos	190
Tabla 19. Histograma Factor 1. Percepción del estudiante al trabajo docente... ..	190
Tabla 20. Histograma Factor 2. Percepción del valor académico por el estudiante	191
Tabla 21. Histograma Factor 3. Apoyo familiar	191
Tabla 22. Estadísticos descriptivos del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS)	193
Tabla 23 Índice de Vulnerabilidad Social.	193
Tabla 24. Variables sin estar en la ecuación del modelo de regresión logística binaria	196
Tabla 25. Modelo de regresión logística binaria-VARIABLES en la ecuación.....	197
Tabla 26. Modelo de regresión logística binaria-VARIABLES en la ecuación.....	199
Tabla 27. Resumen de los procesamientos de casos del grupo de dos niveles de estudiantes.....	200
Tabla 28. Descriptivos de aprovechamiento académico del grupo de dos niveles de estudiantes.....	200
Tabla 29.Frecuencias sobre aprovechamiento académico estudiantil.	201
Tabla 30. Modelo de regresión logística binaria- Aprovechamiento académico..	203
Tabla 31. Grado académico del padre de familia	204
Tabla 32. Grado académico de la madre de familia	204
Tabla 33. Enfermedad psicológica	205

Tabla 34. Contar con servicios médicos.....	206
---	-----

Lista de figuras

Figura 1. Modelo de la teoría ecológica social de Bronfenbrenner.....	101
Figura 2. Red semántica (network) Generadores del abandono escolar en EMS.	141
Figura 3. Ubicación del plantel de bachillerato	147
Figura 4. Red semántica (network) efectos del abandono escolar en EMS	157
Figura 5. Red semántica (network) de los factores psicosociales familiares que influyen en el abandono escolar de estudiantes en EMS	161
Figura 6. Red semántica (network) sobre experiencias pedagógicas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje	178
Figura 7. Red semántica (network) sobre propuestas docentes para disminuir el abandono escolar	186

Glosario

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

AGEB: Áreas Geo-Estadísticas Básicas.

AVEO: Activos Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades.

BID: Banco Interamericano de Desarrollo.

BM: Banco Mundial.

COSDAC: Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico.

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CONAHCYT: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

CONAPO: Consejo Nacional de Población.

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CIEP: Centro de investigación Económica y Presupuestaria.

CBTIS: Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

CECYTECH: Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chihuahua.

CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

CEG: Crisis Estructural Generalizada.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CNDH: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

CUAL: Enfoque Cualitativo.

CUAN: Enfoque Cuantitativo.

CERTIDEMS: Certificación Docente de Educación Media Superior.

DOF: Diario Oficial de la Federación.

EB: Educación Básica.

EMS: Educación Media Superior.

ENDEMS: Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.

FFyL: Facultad de Filosofía y Letras.

ICSA: Instituto de Ciencias Sociales y Administración.

IVS: Índice de Vulnerabilidad Social.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

IMIP: Instituto Municipal de Investigación y Planeación.

INMUJ: Instituto Municipal de la Mujer.

ITESO: Instituto de Estudios Superiores de Occidente.

LGAC: Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento.

MCC: Marco Curricular Común.

MONAE: Movimiento Nacional por la Alfabetización y la Educación.

NEM: Nueva Escuela Mexicana.

NEOEM: Normatividad de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

PLANEA: Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes.

PROBEMS: Programa de Becas para la Educación Media Superior.

PRODEP: Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

PROFORDEMS: Programa de Formación Docente de Educación Media Superior.

PIB: Producto Interno Bruto.

RIEMS: Reforma Integral para la Educación Media Superior.

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior.

SNB: Sistema Nacional de Bachillerato.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SINATA: Sistema Nacional de Tutorías.

SIAT: Sistema de Alerta Temprana.

SIGGEMS: Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior.

SEECH: Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

SPSS: Statical Package for Social Sciences.

UE: Unión Europea.

UAC: Unidades de Aprendizaje Curricular.

UACH: Universidad Autónoma de Chihuahua.

UACJ: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

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

Introducción

La presente tesis doctoral analiza la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato. El trabajo consta de cinco capítulos a continuación se expone su estructura:

El capítulo uno aborda el diseño de la investigación donde se hace explícito el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos, los supuestos de investigación, la justificación y la delimitación del estudio.

En el capítulo dos se exponen las bases epistemológicas que dan sustento teórico a la investigación con la redacción del estado del arte, donde se describen los antecedentes históricos de la Educación Media Superior en México y se dialogan las principales variables operacionales.

En el capítulo tres se expone el método de investigación, el procedimiento y los instrumentos utilizados para recabar los datos, y los métodos estadísticos que se emplearon.

En el capítulo cuatro se reportan los resultados de investigación, se inicia con los hallazgos de la fase cualitativa por medio de redes semánticas elaboradas en ATLAS-TI y se continúa con la evidencia de la etapa cuantitativa con el análisis estadístico, siguiendo un orden lógico entre objetivos, preguntas y supuestos.

En el capítulo cinco se establecen las conclusiones, recomendaciones y limitaciones puntuales para los usuarios de la información, finalizando con las referencias del estudio y la sección de anexos.

Ergo la educación como proceso social y humano es un derecho inalienable de todos los individuos; es el encuentro con la otredad, un todo continuo y glocal, un arte y responsabilidad gubernamental. El espacio escolar permite a los docentes y estudiantes construir en conjunto posibilidades de transformación y que toda aula sea definida más allá de un nivel de concreción, como un refugio de la imaginación.

La dialogicidad magisterial y estudiantil dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se consolida a través de la escucha, el reconocimiento, la comprensión, el respeto y la promoción juvenil en contextos educativos formales,

no formales e informales. Aparece en escena, el paradigma de la experiencia-acontecimiento que probablemente pueda contribuir a detener el avance de la insignificancia y la crisis de sentido escolar (Greco, 2008).

La (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017) en sus planes de estudio, plantea que el modelo educativo de (Educación Media Superior [EMS], 2017) vigente, “no responde a las necesidades presentes ni futuras de los jóvenes. Actualmente, la enseñanza se encuentra dirigida de manera estricta por el profesor, es impersonal, impersonal, homogénea y prioriza la acumulación de conocimientos y no el logro de aprendizajes profundos” (p. 9). Los cuales, fundamenta Vergara (2016), se vinculan proporcionalmente en algunos casos a esquemas vivenciales.

La SEMS (2017) referencia la fragmentación de conocimientos, por clases, asignaturas y semestres, en un caso que se contrapone a una escuela que defiende la no gradualidad, es decir, “solemos entender que el hecho de que una escuela adopte el formato graduado, implica que los avances están ligados a la edad del alumno y a su avance cognitivo.

Por su parte, la (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p. 11) “reconoce que las áreas y asignaturas no están integradas adecuadamente, que los contenidos son poco estimulantes y no se vinculan a los jóvenes y a sus actividades cotidianas, que el currículo está sobrecargado de información, no prepara a los educandos para adaptarse y enfrentarse a las condiciones del siglo XXI”.

Se exponen nuevas prácticas y en pleno acto de reconocimiento, se hace explícita la siguiente sentencia: es imperante que el bachillerato dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, supere la desconexión pedagógica entre currículo, escuela y alumnos, para evitar una serie de problemáticas educativas (SEP, 2019). De hecho la vinculación del currículum con la vida social del estudiante, así como con la conformación de ciudadanía juvenil, es una de las problemáticas fundamentales de la educación (Bracho, 2012).

Al respecto, González (2006) sustenta, que si los planes de estudio no son del todo retadores a la comunidad estudiantil, se producirá un desenganche

pedagógico entre los maestros y los alumnos. Esto último, reflejará un proceso acumulativo interno en los jóvenes, lo cual quizá sume a que abandonen los estudios de nivel medio superior en México.

Cabe destacar que el bachillerato dentro de sus estructuras profundiza en la consolidación de principios de reciprocidad y cooperación, que promuevan encuentros positivos y complementarios, entre la institución educativa y las predisposiciones innatas de los estudiantes, proceso que dialoga con las disposiciones construidas socialmente en la escuela, en pro de abatir o resarcir el abandono escolar.

Lahire (2006) define al encuentro complementario y/o antagónico entre individuos y escuelas como una “pluralidad disposicional”, es decir, se plantea que el bachillerato en México reconozca, la complejidad social que los jóvenes presentan cuando cursan sus procesos de enseñanza-aprendizaje en bachillerato, lo previo, para transitar a nuevas formas pedagógicas de pensar en ellos y comprender el fenómeno del abandono de estudios.

En consecuencia, es importante señalar la existencia de elementos intra-sistémicos y extra-sistémicos en el abordaje del abandono escolar en bachillerato. Dentro de los factores endógenos a la escuela, el análisis se basa en cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje y de qué manera los jóvenes aprenden en un contexto de vulnerabilidad. Estableciendo que en México las condiciones económicas, familiares y culturales del estudiantado no suelen ser consideradas en la planeación y gestión de las instituciones educativas del nivel medio superior (Guerra, 2009). Un factor psicosocial más allá de lo no escolar y que se cataloga como exógeno a la escuela –aunque influye en ella-, es la vulnerabilidad social, la cual demarca algunas pautas que explicitan el abandono escolar del bachillerato.

Si se concibe al abandono escolar como un proceso dinámico y fluctuante entre estados juveniles diferenciados, nunca determinados, se denota la importancia de las trayectorias escolares, respectivamente en el espacio y tiempo social de los estudiantes. En este sentido, la temática del abandono escolar en bachillerato, versa sobre una problemática educativa estructural, compleja y

multicausal, diagnosticada por representantes gubernamentales y sociales (Ruiz et al., 2014).

Al punto, el (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], 2013) en su estado de conocimiento: tendencias, aportes y debates 2002-2011, sostiene que cuando se aborda el tema de acceso y asistencia en el nivel medio superior, se encuentra que el ingreso y el logro educativo dependen de la interacción dinámica entre medio familiar, social e institucional y los factores o variables del individuo.

En el presente estudio, los factores psicológicos y sociales que experimentan los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad, son de significativa importancia y la perspectiva psicosocial es trascendental. Los jóvenes de bachillerato se encuentran en una situación de desarrollo social y maduración cognitiva que entremezcla los aspectos psicológicos internos, con lo socialmente construido en sus diversas redes micro, meso, exo y macrosociales.

Las relaciones afectivas docente-estudiante, las estrategias pedagógicas emergentes, la implementación del currículum, el apoyo familiar, las expectativas de éxito de los padres hacia sus hijos, la pobreza socioeconómica y la implementación del currículo, constituyen los factores psicosociales a analizar en la presente investigación, la cual se encuentra enmarcada en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social.

Además, estos factores establecen ámbitos dinámicos en las diversas fases de los procesos de formación y vida de los individuos, en donde se entremezclan elementos externos e internos que proliferan de la interacción entre los factores psicológicos y sociales, lo que permite la trascendencia de cada sujeto (Álvarez, 2021).

Uno de estos factores es la vulnerabilidad social, bajo el cual se encuentra la población de estudio de la presente investigación, al desarrollar sus actividades vivenciales, cotidianas y académicas en zonas de marginación, exclusión, finitud e insignificancia social (Castel, 2003).

Por ello, el papel social que ocupa la escuela en la transformación y consolidación de los aprendizajes estudiantiles, es y será fundamental. Se

establece que la formación, participación y la promoción juvenil, son caminos estructurales para mejorar las condiciones de vida de cada uno de los individuos (Rubio, 2002; Castel, 2003; Vanderschueren 2007).

La realidad social experimentada por los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad, es marcante y desmoralizante (Sluzki, 2017). Diversas comunidades educativas en México se encuentran ancladas en inclusiones-excluyentes (Gentili, 2004). Donde al sujeto se le incluye en lo discursivo dentro de instituciones escolares, y a la vez, se le excluye en lo sustantivo. Por ende, para las escuelas, la otredad estudiantil es incomprensible, ya que rebasa sus estructuras (Levinas, 2002). De esta forma, en los procesos de enseñanza-aprendizaje se establecen relaciones coloniales [...] con la alteridad (Skliar, 2005).

Se destaca aquí una responsabilidad institucional, que en lo particular asumen los bachilleratos generales, tecnológicos y profesionales técnicos para el logro de procesos de enseñanza-aprendizaje que se vinculen con la vida de los estudiantes. Se plantean conocimientos reflexivos y situados, que promuevan un lenguaje de vínculos, entre docentes y estudiantes, para consolidar la permanencia de los jóvenes en las escuelas y su desarrollo íntegro en y fuera de ellas.

Lo expuesto cobra significado con la puesta en marcha de la obligatoriedad del nivel medio superior promulgada en México en el año 2012, a través de la implementación de la (Reforma Integral para la Educación Media Superior [RIEMS], 2012). Este fenómeno, ha evidenciado problemáticas educativas de alta envergadura como la baja eficiencia terminal, la reprobación, la repitencia, la sobre-edad y el abandono escolar, que minan el pleno derecho a la educación y aquejan con mayor severidad a los sectores sociales más desfavorecidos, ensanchando las brechas de desigualdad y la falta de equidad (Román 2013).

Con base en lo citado, surge la pregunta que motivó realizar la investigación doctoral: ¿cuál es la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato? es medular sostener, que el estudio toma distancia de las concepciones ancladas en intervenciones pedagógicas basadas en el déficit

educativo del estudiante, al contrario, se adentra en la riqueza y diversidad social de cada sujeto.

Al rebasar las cuestiones tributarias del déficit educativo, así como las cargas semánticas planteadas históricamente para los sectores sociales desfavorecidos, se establece un análisis fundamentado, en hallazgos científicos, dirigido a la escuela, su estatus fundacional y acciones sustantivas. Sin perder de vista las historias académicas y trayectorias de éxito juvenil de la población objeto de estudio, las cuales las constituyen estudiantes de bachillerato que habitan en Ciudad Juárez, Chihuahua, la cual es frontera de México con Estado Unidos de Norteamérica, signados específicamente por un ambiente de riesgo, inseguridad, violencia, narcotráfico, y crisis que desemboca en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social fronterizo.

Pedagógicamente lo que no se nombra, no existe, por ello, el propósito del trabajo fue analizar la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato, con el fin de posibilitar recomendaciones en torno a la inclusión gradual de los estudiantes en el nivel medio superior y el desarrollo de sus aprendizajes. Así como la transformación existencial de la vida juvenil y cambios estructurales en el ambiente situacional de riesgo de vulnerabilidad social donde se desarrolla la población referida. Por tanto, se establece a la educación como un eje de emancipación.

Capítulo 1. Introducción al estudio

En el presente capítulo se expone el diseño de investigación, se inicia con el problema de investigación, para luego describir los propósitos generales y específicos, preguntas y supuestos del estudio, el apartado finaliza con la justificación y delimitación del proyecto.

Problema de Investigación

El origen social es el principal factor de diferenciación social, más aún que la edad, el sexo o la afiliación religiosa (Bourdieu y Passeron 1964). Haciendo eco en la presente sentencia, Baquero (2008) se pregunta ¿en qué medida el origen social de los alumnos coloca cierto techo o incluso imposibilidad de una acción escolar feliz? El autor plantea que el pobre acceso a bienes materiales y culturales limita las posibilidades, -incluso al parecer las capacidades- (Baquero, 2008, p. 1). Se argumenta que una correlación entre fracaso escolar masivo y el origen social de los estudiantes, es una evidencia antigua, y el modo de significar el fracaso de los alumnos por su origen social, posiblemente es también, un supuesto desfasado e injusto.

El sistema educativo nunca ha proporcionado igualdad de oportunidades para el desarrollo humano (...), se manifiesta que los patrones diferenciales de socialización de las escuelas, a las que asisten estudiantes de diferentes clases sociales, no surgen por accidente, más bien, reflejan que las esperanzas educativas de administradores, padres y maestros difieren para estudiantes de diferentes clases sociales (Bowles y Gintis, 1985).

Sumado a lo previo, se fundamenta que en el mundo occidental y desde finales de siglo XVIII, la escuela se constituyó en uno de los pilares fundamentales de la modernidad, caracterizada por sus propósitos de universalidad, racionalidad, progreso, disciplinamiento y uso económico de los recursos del gobierno (Greco, 2008). Al reflexionar en el marco de sus praxis, se reconoce que sociedades, gobiernos y estados democráticos, transmiten sus intereses, propósitos e ideologías a través de la escuela, la cual desde esta visión, se convierte en un vehículo de comunicación y reproducción.

No obstante las redes que el sujeto construye en lo micro, meso, exo y macro-sistémico se encuentran mediadas no sólo por la escuela sino por otras tres instituciones socializadoras: familia, barrio y comunidad, de tal forma que esta tesis, parte y problematiza los factores psicosociales que van más allá de lo escolar y que poseen funcionalidades a través de contextos educativos formales, no formales e informales, e influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el abandono escolar de estudiantes de bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social. Los sujetos inmersos en la escuela están signados por diversos factores psicosociales, mismos que “se definen como el conjunto de condiciones que se presentan en los ambientes de aprendizaje, las cuales están relacionadas los contenidos, las estrategias didácticas y pedagógicas, las actitudes y las relaciones afectivas entre docentes y discentes, que pueden favorecer o entorpecer la adquisición de conocimientos dentro y fuera de las aulas” (Alarcón et al., 2016 p. 111).

Es imperante que la socialización juvenil se construya en la intermediación de los factores psicosociales que el estudiante experimenta lo cual posibilita una visión integral del proceso educativo en bachillerato. Observar además lo que sucede en las familias en riesgo de vulnerabilidad social, donde por ejemplo la indiferencia y falta de presencia de los padres deriva en procesos educativos juveniles desiguales (Mejía, 2021). Estas familias, le otorgan baja funcionalidad a la educación, ya que situacionalmente y por la necesidad económica que experimentan no ven los beneficios en la inmediatez (Moranta, 2021).

Las relaciones afectivas inadecuadas en el hogar, las actitudes inapropiadas de los padres ante el desempeño de sus hijos, el presentar un concepto erróneo de familia y el no vivir con papá y mamá juntos son los principales factores psicosociales que se vinculan al incumplimiento de los deberes escolares (Marimón et al., 2021). En cambio, la buena relación afectiva con los padres, mayor vínculo y comunicación, así como la sensación de ser querido, disminuyen los riesgos juveniles (Muñoz y Graña, 2001).

Al dilucidar los factores psicosociales relacionados a la juventud se asumen las tendencias humanistas en la educación, se rechaza cualquier forma de

discriminación, que pueda producir ofensas a la sustantividad humana en el proceso educativo. De forma gradual, la supresión epistémica en el arte de educar no encuentra sublevación, estudiantes, docentes y familias hablan desde donde se posicionan, predispuestos al cambio, a la aceptación de la diferencia, a la autonomía de sí mismos, al ejercicio de la toma de decisiones, que estimulen sus libertades, la democracia y el derecho a la ciudadanía.

Por otra parte, un elemento relevante en las interacciones psicosociales sostenidas dentro de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo constituye: el aburrimiento en la escuela y este último se asocia al abandono escolar en la EMS. Aguilar et al. (2015) en un estudio que se basó en explorar las causas que originan apatía, desmotivación, desinterés y desgano en adolescentes mexicanos dentro del bachillerato, reportaron hallazgos de investigación, donde se fundamenta que los jóvenes prefieren evitar actividades escolares, porque las consideran aburridas; el aburrimiento es bidireccional, se retroalimenta y transmite entre docentes y estudiantes (Carlsson, 2017).

De ahí que los estudiantes con frecuencia describan su experiencia en las aulas como aburridas, González (2006) concluye que eso es el primer paso para retirarse del proceso de formación. ¿Qué provoca esta falta de interés hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social? Lipovestky (1986) plantea que el discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo, lleno de desenvoltura ante el saber.

Diversos actores pedagógicos al igual que el (Sistema Educativo Nacional [SEN], 2013) argumentan complicaciones al tratar de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes marginados. Educar en la pobreza no es un obstáculo. “De una u otra forma, aparece como evidente que nuestros sistemas escolares, directores, administrativos y profesores, tienen serias dificultades pedagógicas y subjetivas para educar y aceptar la vulnerabilidad” (Román, 2013, p. 94). En líneas generales, la vulnerabilidad social plantea un entrecruzamiento

de inserciones débiles juveniles en los campos educativos, laborales y sociales (Castel, 2003).

La vulnerabilidad social constituye así, un espacio insertado en medio de la integración y la exclusión, que provoca desafiliación, al degradar los soportes sociales. En términos educativos, el joven no está integrado, ni excluido, se encuentra vulnerable, sus relaciones en la escuela son débiles y existe insignificancia relacional. En este punto, ¿por qué no dejar de pensar en lo heredado pedagógicamente, y comenzar a practicar el camino de la innovación, transformación, reinención y construcción de significados sociales en el bachillerato dentro del interregno de las aulas?

Así entonces, si la educación es considerada como un derecho inalienable, los procesos de enseñanza-aprendizaje poseen importantes retos frente a la vulnerabilidad social, entendida esta última como una zona intermedia, en la cual, el sujeto se encuentra situado, misma que conjuga la precariedad social con la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 2003).

De tal forma, al desarrollar una genealogía de la institución educativa, en las últimas décadas, han proliferado posicionamientos desde la sociología de la educación sobre cómo la escuela moderna produce y reproduce criterios imperativos, que obnubilan el reconocimiento de la diferencia, tales como la homogeneización, clasificación, estandarización y en grado sumo la exclusión hacia sus educandos, provenientes de contextos de vulnerabilidad social (Tiramonti, 2011; Tenti-Fanfani, 2008; Duchastky, 2014).

Con frecuencia en diversos contextos de exclusión juvenil, algunos actores pedagógicos, instrumentalizan discursos de estigmatización estudiantil y rotulados sociales. Tenti-Fanfani (2012) adjetiva a este proceso con el nombre de la “hipótesis del déficit”, la cual, refleja discursos de docentes y directivos con preconcepciones peyorativas de y hacia los estudiantes, sobre sus habilidades y conocimientos para la escuela, constituyendo así, comunidades educativas y familiares vulneradas a través del lenguaje, mismo que establece “marginopatías” -vagos, delincuentes, drogadictos, peligrosos- a veces inconsciente, y en la mayoría de las veces conscientemente. Con esta ideología y lenguaje tributario

referidos, existe una tendencia a la selección, como estrategia preliminar de exclusión en la educación.

En los contextos y grupos en riesgo de vulnerabilidad, las preconcepciones peyorativas del déficit educativo referidas por parte de los actores pedagógicos son supuestos antiguos, desfasados y totalmente injustos, es decir, la indefensión desde dicho punto de vista no produce fracaso en las escuelas, se promulga por profundizar en la génesis de este proceso investigativo y brindar referentes para reflexionar su contenido, formas de abordarlo y actuar (Baquero, 2008).

En la multicausalidad de las preconcepciones del déficit o rezago educativo, se encuentran la construcción de culturas juveniles rotuladas por el juicio compartido, y la insuficiencia de apoyos de redes familiares, a lo que se suma, que en el aula se producen y reproducen prácticas de enseñanza vinculadas al control juvenil, mecanismos disciplinarios y panópticos institucionales enmarcados en una sociedad de vigilancia que posiblemente estén impidiendo el aprendizaje estudiantil.

Por consiguiente, es imperante que el papel de las escuelas en la transformación de las representaciones, fomento de humanismo, voluntades, emociones, saberes y desarrollo de recursos cognitivos de orden superior de estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social, se consolide en tiempos de pedagogías de perplejidad y pos-pandémicos. En la Educación Media Superior se exponen una multiplicidad de lenguajes juveniles, pluralidades, culturas, mezclas, que buscan reflexión y abordaje desde lo situacional. Y en los estudiantes subyacen expectativas, intereses y esperanzas que solicitan ser dialogadas en y desde lo institucional (Valenzuela, 2010).

Se demanda un lenguaje de vínculos magisteriales y juveniles, que posibilite recuperar la experiencia y el tiempo en los bachilleratos, espacios de encuentro donde se construyan principios recíprocos, cooperativos y lazos pedagógicos indisolubles entre los docentes y los estudiantes. Freire (1997) considera que serían enriquecedoras las experiencias vivenciales juveniles en la escuela, si esta última, se permitiese a dialogar con apertura, a escuchar, a comprender, a entender, a reivindicar lo perdido.

En este punto conviene subrayar que las juventudes estudiantiles en los procesos de enseñanza-aprendizaje conllevan predisposiciones, las cuales son innatas y naturales, por su parte, la escuela, tiene disposiciones que se construyen socialmente (Lahire, 2006). Entonces, en algunas ocasiones, las pluralidades juveniles no son totalmente complementarias con el dispositivo escolar y comprendidas por la institución educativa, y quizá, sean antagónicas en algún sentido. Es decir, en términos de evaluación nomotética (Casanova, 2002) y de aprendizaje, los estudiantes de bachillerato no cumplen con lo que se les solicita pedagógica y curricularmente en la escuela. Al punto, existen líneas de investigación que evidencian lo referido, al demostrar que el abandono escolar es producto de la incompatibilidad entre los valores institucionales y los valores estudiantiles (Miranda, 2018).

Es significativo plantear, que tanto la realidad desde donde surgen las preguntas de investigación, así como el contexto de problematización del estudio, y la vulnerabilidad social sustentada, parten de la frontera norte de México, específicamente en el suroriente de Ciudad Juárez, Chihuahua. La población juvenil que lleva sus actividades académicas en este sector, experimenta en la cotidianeidad, diversos elementos sociales, como el riesgo de vulnerabilidad, la falta de transporte público, los abusos de poder policiacos, la violencia social, los asesinatos y feminicidios del ayuntamiento, así como el narcotráfico de la zona (Instituto Municipal de Investigación y Planeación [IMIP], 2019).

La atención se centra en la escuela y la familia por constituirse en agentes socializadores por excelencia en favor de procesos formativos anclados en la mirada y reconocimiento global de las características de los estudiantes, en riesgo de vulnerabilidad social. El acercamiento investigativo, busca profundizar en el proceso, es decir, brindar referentes que propongan cambios educativos notables.

Se reconoce que a partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior en 2008, la política educativa en México, ha dilucidado esfuerzos para reducir el abandono y se han puesto en marcha diversas acciones para abatir la problemática, entre las cuales destacan: el Sistema Nacional de Tutorías (SINATA), donde los docentes, al detectar alguna

situación de riesgo académico canalizan a los estudiantes a asesorías y se establecen charlas con padres de familia (Cruz y Egidio, 2014).

También existe, el Sistema de Alerta Temprana (SIAT) el cual es un sistema que emite alertas de aquellos alumnos que presentan bajas calificaciones o inasistencias constantes, permitiendo visualizar el probable abandono escolar y finalmente el programa de becas denominado (PROBEMS), siendo uno de los proyectos más ambiciosos de la SEP, el cual, tiene cinco modalidades de beca, una de ellas va dirigida a la problemática del abandono escolar en bachillerato, la pregunta a resaltar aquí es ¿dichos mecanismos han tenido funcionalidad integral en los estudiantes?

A nivel nacional, la política educativa ha implementado programas como el Constrúyete (2008), en el cual, se buscaba promover la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en la formación, protección y desarrollo de los jóvenes. A principios de la segunda década del siglo XX, apareció en escena el proyecto Síguele Caminemos Juntos (2011) con la finalidad de un acompañamiento integral de y con las juventudes. Seguido de la propuesta denominada “Yo no Abandono” (2013) que promulga por el involucramiento operativo y holístico de la comunidad educativa para disminuir el abandono escolar y apoyar a la RIEMS. En los últimos años se ha puesto también en práctica el “Movimiento contra el abandono” propuesto por la SEP, con el cual se difunde el mensaje de las dimensiones actuales del abandono, sus causas y las medidas para disminuirlas (Weiss, 2015, p. 142).

Aunque se han sumado esfuerzos de diversos actores políticos y pedagógicos para la puesta en marcha de acciones sustantivas en contra del abandono escolar, estos proyectos quizá partan de experiencias federales descontextualizadas y diferenciales en términos sociales, carentes de estructura organizativa, recursos humanos-financieros y en ocasiones desinterés disposicional de los involucrados. A continuación se expone el objetivo general y los propósitos específicos del estudio, así como las preguntas e hipótesis de investigación.

Objetivos del estudio

Objetivo general

Analizar la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

Objetivos específicos

- 1) Inferir los factores psicosociales que generan el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.
- 2) Analizar los efectos que produce el abandono escolar de bachillerato en los jóvenes desertores bajo riesgo de vulnerabilidad social.
- 3) Explicar las experiencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.
- 4) Determinar los factores psicosociales escolares que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato en relación con la posibilidad de abandonar sus estudios académicos.
- 5) Establecer la incidencia de los factores psicosociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato en relación con el aprovechamiento académico basado en las calificaciones.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuál es la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato?

Preguntas específicas

- 1) ¿Cuáles factores psicosociales generan el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato?

- 2) ¿Cuáles son los efectos que produce el abandono escolar de bachillerato en los jóvenes desertores bajo riesgo de vulnerabilidad social?
- 3) ¿Cuáles son las experiencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato?
- 4) ¿Cuáles son los factores psicosociales escolares que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato en relación con la posibilidad de abandonar sus estudios académicos?
- 5) ¿Cuáles son los factores psicosociales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato en relación con el aprovechamiento académico basado en las calificaciones?

Pregunta mixta (Mix question)

¿Cuáles factores psicosociales predictores de la deserción escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato concuerdan dentro de los análisis cuantitativo y cualitativo?

Supuestos de investigación

S1. Las relaciones afectivas negativas docente-estudiante en bachillerato generan el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

S2. El desempleo y la adscripción al empleo informal son los principales efectos que produce el abandono escolar de bachillerato en los jóvenes desertores.

S3. El trabajo pedagógico de los docentes es fundamental en la construcción de aprendizajes significativos y retención escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

Hipótesis de investigación

H1. La implementación de estrategias pedagógicas emergentes es el factor psicosocial escolar que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje en

estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con la posibilidad de abandonar sus estudios académicos.

H2.- Los contenidos curriculares inertes implementados en bachillerato son los factores psicosociales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con el aprovechamiento académico basado en las calificaciones.

Justificación y delimitación del Estudio

El Sistema Educativo Nacional (SEN) en México, de acuerdo a cifras de la SEP (2021), nivel nacional tiene una matrícula de 36,518,712 estudiantes; la mayor parte de los alumnos se encuentran estudiando los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En dicho orden, continua la Educación Media Superior, y en última instancia, la Educación Superior.

A nivel global, los jóvenes en edad de estudiar el bachillerato son 10,806,690 y de dicha cifra, solo se encuentran en la escuela 5,144,763 estudiantes (48%), esto significa, que más del 52% de la población juvenil mexicana se encuentra fuera de la formación en este nivel educativo.

A nivel estado, Chihuahua, tuvo la segunda mayor tasa de abandono escolar en México con 14.2% para el ciclo escolar 2019-2020, solo por debajo del estado de Durango que tiene 14.7%, siendo la media nacional de abandono en EMS de 10.2%. Estas cifras plantean interrogantes sobre las acciones emprendidas por la política educativa en bachillerato, en aristas sobre cobertura, calidad, equidad e igualdad en la educación.

Sin embargo, atribuir la problemática referida en su totalidad a la política educativa, podría ser reduccionista; por ende, es primordial observar, no solo al interior del SEN; de esta manera, surge el cuestionamiento sobre ¿Qué es lo que sucede al exterior del SEN? y ¿Cuál es su interrelación con el abandono escolar de bachillerato en México? cabe destacar que nuestro país se caracteriza por la desigualdad social, como imperativo existencial de las comunidades que habitan en contextos de riesgo de vulnerabilidad social. En este marco, ¿pueden los jóvenes con trayectorias educativas desiguales conllevar un proceso de formación digno que responda a sus necesidades contextuales de manera integral?

Al continuar profundizando en los datos, se observa que la eficiencia terminal en Educación Básica (EB), para primaria es de 99.7% y para secundaria de 85.6%. No obstante, en el bachillerato se posee un 60.6% de eficiencia terminal. Es decir, en los primeros años de escolaridad, los estudiantes logran graduarse casi de manera universal en la educación básica -primaria y secundaria- dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). En contraste, es importante ver las cifras que arrojan estos datos, específicamente en los jóvenes que logran titularse del bachillerato y obtener el perfil de egreso de la EMS.

Se expone a la luz una caída importante de la eficiencia terminal en la transición del estudiante durante el ciclo de primaria a bachillerato en México, siendo de 39.1% en un lapso de 12 años, se destaca que cuando los jóvenes se gradúan de secundaria y pasan al bachillerato, el SEN no logra retener a la mayoría de ellos dentro del nivel.

Los datos proporcionados demuestran, que las condiciones socio-históricas en las cuales se construyeron las escuelas de EMS, posiblemente estén influyendo en un agotamiento de las instituciones en términos de oferta educativa. Tiramonti (2011) fundamenta, que los bachilleratos, tienen una identidad institucional difusa, esta última, al ser transmitida a los jóvenes por medio de la praxis pedagógica, potencialmente suma a que los estudiantes abandonen el bachillerato.

El bachillerato en México, tiene un descenso en la eficiencia terminal en comparación con el nivel primaria y secundaria. De acuerdo a la SEP (2020) de los 92 estudiantes que egresan de la educación básica, solo 66 entran al bachillerato y de esta cifra logran graduarse 46 estudiantes. Es decir, dentro del contexto nacional, la Educación Básica abarca casi a toda la población, mientras que en el bachillerato existe una caída significativa en el número de estudiantes matriculados. Dado el carácter selectivo de la EMS, se plantea que para el caso de la educación, lo que interesa es la tensión entre la promesa de igualdad y las exigencias de selección (Tenti-Fanfani, 2008).

Concretamente, la última (Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior [ENDEMS], 2012) expone que el (Instituto Nacional de Estadística

y Geografía [INEGI], 2012) realizó un censo, en donde incluyó un pregunta dirigida a población de 7 a 29 años, que dejó de asistir a clases, la cual, arrojó que la causa principal de abandono de estudios, es el desinterés y disgusto por la escuela. 37.4% de los jóvenes de 15 a 19 años que abandonaron sus estudios de bachillerato en México, indicaron que no les gustó estudiar el nivel. Cabe destacar, que lo descrito, está por encima de las causas económicas, quienes poseen el 35.2%. En este sentido, la SEMS (2017) reconoce la carencia de estudios que documenten, analicen o evalúen a nivel nacional, los principales factores confluentes de la presente problemática.

Entre los estudiantes, docentes y familias tiene relevancia el valor social de la educación, definido como un constructo personal, que refiere a la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen acerca de la importancia de la educación, para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo a lo largo de la vida (Jornet et al., 2011).

Asimismo, la utilidad que tiene la educación, en una sociedad que impulse el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos sociales y educativos, se mide a través del Producto Interno Bruto (PIB) y el gasto público que invierte cada nación en los procesos de formación.

En la Ley General de Educación de México, en su sección 3, del artículo no. 25, se establece que el destino al gasto en educación pública y en servicios educativos no podrá ser menos al 8 % del PIB del país, y el (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020) recomienda que la inversión sea del 4.5 % al 6 % del PIB, en este sentido y de acuerdo a Morales (2018) en el año 2017 México Invirtió 6.9% del PIB, EL 1.1 % fue destinado al gasto privado de los hogares, para 2020 la inversión del PIB en la educación fue de 4.5 % y en 2023 es del 3.24 % lo que de acuerdo al (Centro de Investigación Económica y presupuestaria [CIEP], 2023) se encuentra por debajo de la inversión realizada en la época pre-pandémica . Cabe referir que México es uno de los países de la (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2019) que más invierte en salario de los docentes, al dirigirles 85% del gasto público en educación.

En el desarrollo integral, los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofertados por las instituciones educativas de EMS son claves, para la consolidación de juventudes con pensamiento crítico, que sumen al desarrollo social de sus comunidades. Por tanto, la escuela actual, se ve implicada en un reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles, focalizando sus directrices al campo de las actitudes y hábitos, así como en el orden de los contenidos. Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de la educación, necesitan para sobrevivir, puntos de referencia y en cualquiera de ellos hace su aparición, la razón moderna, la escuela es moderna, y los alumnos son posmodernos (Finkielkraut, 1987). En la triada procesos de enseñanza-aprendizaje, abandono escolar y vulnerabilidad social, se evidencia que los procesos de formación juvenil, se encuentran signados por un SEN rígido, coercitivo, homogéneo, que disminuye cualquier diferencia (Hinojosa, 2007).

El SEN, quizá se enfoque en la enseñanza academicista, de transmisión de culturas y contenidos inertes. Dicha situación posiblemente produce y reproduce ciudadanos juveniles acríticos, dóciles, tautológicos, de bajo espíritu creativo y manipulables en obediencia. En este proceso, se trata de instaurar el individualismo competitivo, así como el logro de estándares escolares preestablecidos, originando una probable invisibilización de los estudiantes que habitan en las escuelas de forma contingente e inherente.

En consecuencia, es imperante que las instituciones escolares y sus actores, promuevan en sus estudiantes, el reconocerse como sujetos social e históricamente condicionados, para que gradualmente, los jóvenes sean partícipes de sus vidas en la escuela y sociedad, aquí radica la importancia de la perspectiva psicosocial y su comprensión factorial, la cual proveerá herramientas, de acompañamiento pedagógico individualizado y especializado, hacia la comunidad estudiantil de bachillerato. México es un país de población joven, que se encuentra en proceso de envejecimiento (INEGI, 2020). Por ende, la formación estudiantil en las aulas es fundamental, tanto para el presente, como para el futuro, dado que la educación posibilita cambios estructurales de vidas juveniles, contribuidoras en el avance social.

De esta forma el bono demográfico constituye un fenómeno que se da, cuando el volumen de la población en edad de trabajar, se ubica entre 14 y 59 años, es decir, supera a la población dependiente, por la independiente y ayuda a impulsar el crecimiento económico (Vázquez, 2012). Este bono precisamente alcanzó su cúspide en el año 2012, paradójicamente, en el momento donde proliferó la estigmatización hacia los jóvenes con el concepto ni-nis (jóvenes que no estudian ni trabajan), o de acuerdo con Gil Antón (2013) sin-sin (jóvenes sin oportunidades educativas y sin oportunidades de empleo). Para que dicho bono demográfico, se traduzca en un beneficio real, es necesario que se incremente la inversión educativa, se mejore el capital humano, sobre todo de los jóvenes, pues en ellos, se encuentra el mayor potencial de desarrollo.

Se expone que el bachillerato en México, es uno de los niveles educativos más olvidados y desatendidos por parte del Estado (Espinoza, 2007; Legorreta, 2009). La rigidez estructural que caracteriza al SEN, la homogeneidad que ha pretendido implementar con el Marco Curricular Común (MCC) propuesto por la reforma de bachillerato desde el año 2008, ha sumado a que la EMS continúe con una identidad institucional difusa (Tiramonti, 2011).

La presente investigación es relevante ya que el análisis de la relación entre los factores psicosociales con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el abandono escolar en nivel bachillerato, así como sus resultados puede llevar a construir orientaciones para los tomadores de decisiones y alternativas enfocadas a construir una justicia educativa. Profundizar en las experiencias educativas de las comunidades referenciadas, mismas, que han sido silenciadas, olvidadas y atendidas pedagógicamente, durante las últimas décadas, con base en su incompletud (Sanz y López, 2021). Para transitar de lo pedagógicamente heredado hacia un enfoque basado en la estimulación de las potencialidades estudiantiles, el establecimiento de confianza, así como la cercanía y trabajo pedagógico puntual en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que generen relaciones complementarias entre la escuela y los jóvenes.

También se podrían visibilizar los esfuerzos, perspectivas y opiniones de los diversos actores educativos, que trabajan en ambientes de desventaja. Se

demandan modificaciones estructurales que sean transversales o se interrelacionen en el campo educativo, social y familiar, e incluyan los múltiples factores psicosociales, que influyen en el éxito o fracaso en las escuelas, que atienden a estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social (Ferrada, Bastias, Saldaña y Brauchy, 2009).

El trabajo posee viabilidad, porque permitirá recuperar la experiencia-acontecimiento tanto de los estudiantes, familias y los docentes de bachillerato. Se dialogará y profundizará en los hallazgos, para promover conciencia de suscitarse cambios educativos medulares. La presente investigación doctoral, tiene un compromiso social con los estudiantes, en la búsqueda de respuestas que apoyen su transformación, desarrollo integral, y adquisición de crítica contextual. Al igual, lo tiene con el nivel bachillerato, para emitir recomendaciones que la lleven a su reinención y reconceptualización. La educación más que un proceso, es un arte que emancipa a los individuos con base en la libertad. Y la juventud es un canal privilegiado, para mejorar las condiciones estructurales de sus propias vidas.

Conocer la perspectiva de los jóvenes, permitirá analizar el objeto de estudio, y ahondar en la comprensión de los factores psicosociales escolares y familiares que experimentan los estudiantes y cómo estos posiblemente sumen al abandono escolar del nivel bachillerato.

Los informantes clave del presente proyecto fueron jóvenes estudiantes de 15 a 18 años de primero, tercer y quinto semestre del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial, y de Servicios (CBTIS) No. 270 ubicado en el suroriente de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. El suroriente de la localidad fronteriza es una zona considerada en alta marginación (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2020), el CBTIS No. 270 para el ciclo escolar 2022-2023 tiene una matrícula estudiantil de 3878 jóvenes, de los cuales 1390 cursan el primer semestre, 1337 el tercer semestre y 1151 el quinto semestre. También participaron 17 docentes de EMS modalidad tecnológica-bivalente, 7 maestros de primer semestre, 5 maestros de tercer semestre y 5 maestros de quinto semestre, el total de docentes en la institución asciende a 92 profesores.

Cabe destacar que otra sección de los informantes claves está constituida por 9 jóvenes que abandonaron sus estudios en el bachillerato descrito, 4 de ellos desertaron de manera intracurricular (con las clases en curso), en los dos primeros semestres del ciclo escolar 2020-2021 y los otros 5 jóvenes desertaron de manera intercurricular (concluido las clases y semestre), en el segundo, tercer y cuarto semestre durante el ciclo escolar 2021-2022, actualmente a marzo 2023 dichos jóvenes se encuentran alejados de los mecanismos de la educación formal y no han podido regresar a la escuela. Las anteriores cifras provienen del trabajo de campo realizado por el investigador durante los meses de junio 2022 a diciembre 2022.

Desde el año 2010, se han creado diversas instituciones de EMS modalidad tecnológica, las cuales, se encuentran en diversos polígonos de la ciudad, ya sea en el norponiente y suroriente. Estos espacios académicos están alejados de la urbanización y si se toma en cuenta las reflexiones de García (2010), Ciudad Juárez es una comunidad estigmatizada y dividida en tres ciudades: la buena, la fea y la olvidada. El bachillerato bajo estudio está en la ciudad olvidada, contexto caracterizado por la violencia social, la pobreza socioeconómica, el narcotráfico y la violencia intrafamiliar (IMIP, 2020).

En el 2020 se consideraron 20 las principales colonias con incidencia de víctimas de violencia familiar en Ciudad Juárez de las cuales la mayoría se encuentran en el suroriente y norponiente de la ciudad referida, las cuales constituyen, los espacios territoriales donde se llevó a cabo la investigación doctoral (IMIP, 2020).

El contexto fronterizo difiere en términos holísticos de las lógicas educativas nacionales y estatales en México, por ello se plantean una serie de reflexiones sobre las apuestas que la política local ha dirigido a las juventudes.

Dimensión social de la investigación

Entre sus variados objetivos la presente obra de arte posee una dimensión social, la cual se basa en el siguiente supuesto: “otra educación es posible”, por ello, será valiosa la reinención y reconceptualización estructural del nivel de bachillerato en México, para el avance social y la transformación de los sujetos,

los cuales aún en riesgo de vulnerabilidad tienen el derecho inalienable de vivir y no sobrevivir; en este sentido el papel de la investigación y las escuelas es fundamental ya que constituyen espacios para la construcción de aprendizajes, transformaciones, desarrollos integrales, subjetivación, retribución social y uso de la información.

Los resultados de investigación doctoral conllevan un compromiso social con las juventudes en México, específicamente con las juventudes fronterizas que se sitúan en un ambiente invisibilizado, de riesgo, y abandono; los hallazgos serán utilizados y servirán a jóvenes estudiantes de Educación Media Superior en riesgo de vulnerabilidad social ubicados en Ciudad, Juárez, Chihuahua, México específicamente en la zona suroriente de la localidad referida. Dichos jóvenes buscan el derecho a la educación y el ejercicio de la libre ciudadanía, que posibilite sumar a la transformación de los ambientes en desventaja en los que se desenvuelven. Lo anterior, a través de la inclusión juvenil en dinámicas sociales, de participación y promoción.

Los hallazgos también servirán a los docentes y directivos de bachillerato, ya que se pretende sumar en la construcción de espacios pedagógicos para la escucha, reflexión, sensibilización, concientización y diálogo, que permitan potenciar la atención y el abordaje de las temáticas planteadas en beneficio del desarrollo integral de los estudiantes y el progreso de la sociedad en México.

Para reducir el efecto vitrina, al concluir la tesis doctoral los resultados de investigación serán expuestos al bachillerato en cuestión para que los usuarios de la información reflexionen sobre lo encontrado y en un proceso dialéctico surjan nuevos conocimientos científicos que posibiliten continuar con los cambios. Dicho lo anterior, en el siguiente capítulo se expone el marco teórico de la investigación.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo y desde una posición pedagógica, social y humanista, se exponen las bases representativas y las líneas que dan sustento teórico al presente estudio. Los principales ejes epistémicos son: los procesos de enseñanza aprendizaje, el riesgo de vulnerabilidad social, los factores psicosociales y el abandono escolar.

Se realiza una breve revisión histórica de la Educación Media Superior en México y se genera un diálogo con la comunidad científica, acerca de cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social, profundizando en el currículum del nivel bachillerato en México. Se expone además el estado del arte sobre el abandono escolar en bachillerato considerada una problemática educativa de carácter estructural, multicausal, multifactorial y compleja.

Finalmente, se presenta una discusión teórica sobre los factores psicosociales escolares y familiares, en un ambiente de pobreza económica, signado por la experiencia social juvenil de quien la experimenta. Las respectivas aristas se enlazan con la resiliencia en dichos ambientes y la función de los factores protectores que posibiliten una justicia educativa, en pro de una movilidad social juvenil. Finalmente se aborda a la perspectiva psicosocial y se explicita la dimensión social de la investigación.

Antecedentes históricos

Se lleva a cabo un recorrido por el bachillerato en México desde mediados de la década de los noventa, el cual finaliza con la promesa de la universalización de la preparatoria para el año 2022, con el fin de brindar referentes sobre los antecedentes que se han suscitado en este nivel educativo y sus transformaciones, lo cual posibilitará entender el estado actual de la EMS y profundizar en la complejidad del nivel educativo. La creación de una reforma para la EMS se abordó según Villacencio et al. (2007) desde el sexenio del presidente Zedillo (1994-2000). Las razones principales para ello fueron que las Instituciones de Educación Media Superior y Superior constituían un acervo

estratégico para el desarrollo nacional, por tanto, la calidad del bachillerato era decisiva para la excelencia.

Seis años después, el diagnóstico presentado por el entonces presidente constitucional Vicente Fox Quesada (sexenio presidencial 2000-2006) expresaba similitudes, pero no se reconocía la heterogeneidad estudiantil, así como la homogeneidad de oferta del nivel, y se hacía énfasis en la cobertura diferenciada entre entidades federativas.

En el periodo 1994-2006 los indicadores sobre la deserción, reprobación y eficiencia terminal, demandaban la necesidad de realizar una reforma curricular que atendiera la problemática del abandono escolar. Por ende, a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se estableció como propósito la implementación de la reforma de la EMS para el año 2004. Villacencio et al. (2007) establecieron que desde el pronunciamiento de esta Reforma, existió oposición por parte del (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2007), ya que desde sus inicios, este gremio, se ha convertido en la contraparte de las transformaciones que lleva o pretendió llevar a cabo la Secretaría de Educación Pública (SEP), en concordancia con Santibáñez (2008) se establece que el SNTE es co-gobernador del Sistema Educativo Nacional en México.

A pesar de ello, la Reforma Educativa para la EMS se materializó en agosto del año 2003 con la modificación al currículo de los bachilleratos generales y a partir del verano del 2004 con el nuevo currículo para los bachilleratos tecnológicos, agropecuarios, industrial, de servicios y del mar. Cabe destacar que desde la Reforma del 2004, la currícula del nivel bachillerato en México consta de tres componentes principales: formación básica, propedéutica y profesional.

Para Díaz (2001) la crítica de la SEP se centró en los problemas destacados de adquisición de conocimientos factuales y enfoques didácticos que descansaban principalmente en la memorización de contenidos extensos, muchas veces, desprovistos de sentido para los estudiantes en situación de riesgo de vulnerabilidad social (Weiss, 2012).

Es de conocimiento público que las propuestas de Reforma en el SEN han mantenido ritmos diferentes en los distintos niveles que lo componen (preescolar,

primaria, secundaria, bachillerato) y se han centrado en cuatro aspectos principales: descentralización de la educación básica; revisión curricular; reformas propuestas sobre el magisterio y la participación social en educación (Latapí, 2004).

Lo expuesto, remite a la articulación que tiene la educación básica con la Educación Media Superior en México, por ejemplo, datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), demuestran que la población mexicana posee una cobertura educativa casi universal de los 5 a los 14 años de edad, la cual, compite con los países más desarrollados del mundo, no obstante, la cobertura educativa de los jóvenes de 15 a 19 años es del 53%, los datos reflejan que el bachillerato es un nivel de formación donde el índice de retención disminuye, es decir, de los 92 estudiantes que egresan de la Educación Básica, solo 66 entran a Educación Media Superior y de esta cantidad logran graduarse 46 (SEP, 2020).

A once años de la puesta en marcha de la obligatoriedad de la EMS, la tendencia se mantiene en el año 2023 ya que más de la mitad de los jóvenes en México no estudian el nivel bachillerato (SEP, 2023).

Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS)

La política educativa en el país a través de las décadas ha realizado intentos de modernización educativa así como de implementación de reformas con la intención de generar cambios sociales profundos. El bachillerato no ha sido la excepción, ya que dentro de sus estructuras se vislumbraban diversas áreas de oportunidad, por ejemplo, no existía –o existe- una integración vertical ni continua entre el currículo de Educación Básica y el de la EMS, además no se generaba –o genera- un vínculo ni entre el bachillerato con la Educación Superior (Legorreta, 2009).

En las diversas modalidades de bachillerato (general, tecnológica y profesional técnica) tampoco existe integración, sino proliferación y extensión. La heterogeneidad curricular en cuestión de planes y programas de estudio, así como de subsistemas en la EMS dio lugar a una diversidad de control administrativo que

ha provocado la supuesta indefinición del nivel bachillerato (SEMS, 2017; Weiss, 2012).

Desde hace algunas décadas al bachillerato se le ha caracterizado por su carácter selectivo (Bracho 2012; Villa Lever, 2014) y por su identidad institucional difusa, compleja, abierta, y diversa. Cabe recordar que los procesos de selección en la educación poseen semánticas amplias, ya que por un lado posibilitan criterios de excelencia académica, no obstante, en algunos contextos y niveles educativos la selección suele fungir como una estrategia preliminar de exclusión educativa (Balderas, 2017).

En este marco y por las problemáticas coyunturales referidas, en México durante el año 2005 ocurre la conformación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con el fin de atender el conjunto del nivel bajo un mismo lineamiento de política educativa. Es en la primera década del siglo XXI, cuando se inicia un conjunto de políticas públicas tendientes a dar una orientación común y un marco de identidad al nivel medio superior (Bracho, 2012). Dentro del Sistema Educativo Nacional, el caso de la EMS se distingue por su heterogeneidad institucional. La formación que cada modalidad de bachillerato imparte a sus alumnos, se diferencia, de acuerdo a los propósitos que persigue su estructura escolar y curricular, la cual, responde a diferentes enfoques y necesidades educativas.

La RIEMS inicia en México durante el año 2008 con el objetivo de mejorar el logro educativo, para que los jóvenes contarán con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Entre los principales retos de la RIEMS están la cobertura, calidad y equidad de la educación. En consecuencia, dicha Reforma estableció la obligatoriedad del bachillerato a partir del año 2012, esperando como uno de sus desafíos que la cobertura universal ocurriera en el año 2022. Se implementó en el ámbito nacional como un cambio integral y radical, con el que se pretendió actualizar las diversas modalidades y opciones del bachillerato en México, a partir de una estructura curricular común.

En México según Villa Lever (2014) la EMS se oferta a través de dos tipologías: la general y la educación tecnológica, estas a su vez, se imparten en

las modalidades; bachillerato general, tecnológico y profesional técnico. La RIEMS, impulsó la educación por competencias y la articulación de los más de treinta subsistemas, mediante el establecimiento de un (Marco Curricular Común [MCC], 2012) y el (Sistema Nacional de Bachillerato [SNB], 2008).

La RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes y en su estructura se involucran acuerdos, tipos de competencias, y niveles interinstitucionales, institucionales, de escuela y aula. La SEP sustenta que la Reforma no es un intento de homologación de planes de estudio, ni de construcción de troncos de asignaturas comunes, en cambio, sostiene que los diferentes subsistemas de bachillerato pueden conservar sus programas y planes de estudio, los cuales se reorientaran y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Ante esta premisa, se argumenta una fuerte inconsistencia por parte de la SEP en el abordaje de las competencias; ya que en todo momento el modelo que se ha querido emular es el de las competencias en niveles terciarios (Didrikson, 2009). Además se ha constatado, que las políticas sobre las juventudes de los anteriores gobiernos y sexenios tuvieron cierta continuidad, sin embargo, lo que le falta a las políticas gubernamentales de juventud es la necesidad de una institucionalidad de las políticas, que esté permanentemente revisando los cambios juveniles que muestran los estudios (Núñez, 2010).

La actual RIEMS recoge tendencias y orientaciones de reformas alcanzadas a finales de los años noventa, principalmente en el seno de la Unión Europea (UE) y posteriormente en algunos países sudamericanos, como en el caso de Argentina y Chile (Fonseca, 2008). Cabe sustentar que diversos organismos internacionales tales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) Y EL Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de países subdesarrollados (Maldonado, 2000).

Es imperante desarrollar dentro de los bachilleratos un plan de estudios que provea de una formación crítica, reflexiva, y de compromiso con la sociedad,

pertinente para continuar con estudios universitarios. Un currículum de índole axiológico que implique a los conceptos sobre educación y ser humano, y que se vincule con la vida juvenil.

Ya que el nivel medio superior en México representa el eslabón más débil de la cadena educativa nacional, la tendencia a alargar la escolarización que se da en el bachillerato, es fruto de un inicio tardío, lento, y un desarrollo asistemático, supeditado a la perspectiva de la educación terciaria o tecnológica y sujeto a los azares de los conflictos y acciones políticas (Martínez, 2012).

En estos quince años de implementación de la RIEMS, la cobertura universal prometida, en términos sustantivos, está lejos de darse, la política educativa en México sostenía que en el año 2022 todos los habitantes tendrían cumplido el nivel de bachillerato, no obstante, y a manera de ejemplificación, según cifras el estado de Chihuahua ocupa el segundo lugar nacional en lo que respecta a la tasa de abandono escolar con 14.2 %, solo por debajo del estado de Durango, que ocupa el primer puesto con 14.7 % (INEGI, 2020).

Aunado a ello, las problemáticas educativas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de riesgo de vulnerabilidad social, se acrecientan, las desigualdades estructurales, según De Alba (2007) se han recalcitrado, dada la existencia de una Crisis Estructural Generalizada (CEG) de amplio alcance. En dichos ambientes, se insiste en la reinención del nivel medio superior y la justicia educativa para las juventudes que habitan dichos espacios.

Nuevo Modelo Educativo en México

Se reconoce que la política educativa en México ha intentado responder con celeridad para atender de forma integral a las diversas problemáticas educativas de la EMS y la EB por lo cual puso en marcha la creación e implementación del Nuevo Modelo Educativo a partir del año 2017 y la denominada (Nueva Escuela Mexicana [NEM], 2019).

Este modelo pretende generar una revolución educativa basada en aprender a aprender y en cinco premisas fundamentales: planteamiento curricular, escuela al centro, formación y desarrollo profesional, equidad e inclusión y gobernanza del sistema educativo. Educar para la libertad y la creatividad son las

principales premisas. Que todos las y los niños y jóvenes sin importar su condición y contexto desarrollen su potencial integralmente.

En este marco, surgen interrogantes sobre ¿cuáles son o serán los avances sustantivos de las premisas pedagógicas implementadas por el Nuevo Modelo Educativo a través del nuevo currículum en la EMS? ¿qué funciones, logros, dificultades y transformaciones ha tenido dicha implementación en jóvenes estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social? lo precedente, para profundizar, si la problemática del abandono escolar está siendo atendida de manera estructural; la perspectiva estudiantil sobre su experiencia educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje arrojará información al respecto.

Cifras del Sistema Educativo Nacional

Al profundizar en el Sistema Educativo Nacional (SEN) México tenía un total global de 36,635,816 estudiantes, de los cuales 18,373,677 eran mujeres y 18,262,139 eran hombres, a esta comunidad le impartían clases 2,100,277 docentes, en 265,277 escuelas, a lo largo de todo el territorio nacional. Para fines de esta investigación, se abordarán los datos que describen a la Educación Media Superior, primero a dimensión federación y después se delimitan las cifras al Estado de Chihuahua (SEP, 2020).

La tabla 1 presenta datos proporcionados por la SEP (2020), sobre la matrícula de bachillerato a nivel nacional, donde el 85.5% representa el sector público, mientras que el sector privado lo constituye el 14.5%.

Tabla 1. Modalidad escolarizada presencial de la Educación Media Superior en México 2020

Modalidad escolarizada	Total estudiantes	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
EMS	5, 239, 675	2,660,635,	2,579,040	418,893	21,010
Público	4,242,200	2,139,185	2,103,015	308,692	14,212
Privado	1,170,206	639,659	530,547	171,067	3,252

Nota: Creación propia basada en datos obtenidos de la SEP (2020).

Los presentes datos son importantes, ya que indican la proporcionalidad de oferta en la modalidad escolarizada del bachillerato en México. Las cifras

fundamentan un desequilibrio entre los sectores educativos, en lo que respecta a jóvenes matriculados durante el ciclo escolar 2019-2020; donde el sector público atendía a 3,071,994 estudiantes más, que el sector privado.

La matrícula por sostenimiento en el servicio del bachillerato mexicano es del 81 % en lo público y el 19 % en lo privado. En lo que respecta al servicio derivado de las diversas opciones que componen a la EMS y sus diferentes subsistemas, 62.7% pertenecen al bachillerato general y 36.1% al bachillerato tecnológico y profesional (COMIE, 2013).

En este sentido, se ha demostrado que el carácter propedéutico del bachillerato general, posibilita que un joven continúe estudiando (Navarro, 2017). Es decir, existen mayores probabilidades de mantenerse en la escuela si un joven cursa la modalidad general de bachillerato, en lugar de la modalidad tecnológica.

De lo fundamentado se desprende la siguiente pregunta ¿qué se está ofertando en las modalidades tecnológicas de bachillerato, que la mayoría de la población juvenil mexicana prefiere una modalidad general para sus estudios de EMS?

En la tabla 2 se observan las cifras específicas por cada modalidad de bachillerato, las cuales, al realizar la comparativa nacional-estatal, permiten demostrar que en México, la EMS general-propedéutica, tiene mayor cobertura educativa, respecto a lo ofertado en una preparatoria tecnológica o profesional técnica.

Los datos proporcionados por la SEP (2020) también muestran una significativa diferencia en lo que respecta al sexo de los estudiantes y la modalidad en la que se encuentran inscritos. Se puede observar que las mujeres en términos de población, superan a los hombres en la modalidad general de bachillerato. Sin embargo, en la modalidad tecnológica aunque es menor la proporción, es el sexo masculino quien lleva la ventaja de matriculación. Con base en lo referido, surge el cuestionamiento sobre si la diferencia de inscripción estudiantil planteada en la EMS, obedece a cuestiones de género definidas por historia, cultura y tiempo; o, si son relacionadas al valor social que le otorgan los jóvenes y sus familias a las diversas modalidades del bachillerato.

Tabla 2. Modalidades de bachillerato general y propedéutico presencial en México 2020

Modalidad escolarizada	Total estudiantes	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
EMS	5, 239, 675	2,660,635	2,579,040	418,893	21,010
Bachillerato General	3,287,828	1,712,471	1,575,357	222,862	16,480
Bachillerato Tecnológico	1,889,451	912,469	976,982	187,603	3,905
Profesional técnico	62,396	35,695	26,701	8,428	625

Nota: Creación propia, los datos son proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (2020).

Estadística Educativa Chihuahua

Según la SEP (2020) el Estado de Chihuahua tiene un total de 1,092,812 estudiantes en todo su sistema educativo estatal –primaria, secundaria y bachillerato- el cual engloba a 67 municipios. Por sexo existen 541,256 mujeres y 551,556 hombres estudiantes. Esta comunidad es atendida por 59,237 docentes, en 6,836 escuelas.

En los datos se analiza la preponderancia que tiene el bachillerato general en Chihuahua, así como el tipo de predominio que conlleva la oferta y el sostenimiento público, dicha arista guarda similitud a las cifras proporcionadas en toda la república mexicana. De acuerdo al INEGI (2020) en el estado de Chihuahua, México, viven 326,333 jóvenes de entre 15 a 19 años que están posibilitados de estudiar el bachillerato. No obstante, la matrícula en el nivel estatal, indica que solo se encuentran cursando la EMS 146,846 jóvenes, de esta manera, se indica que en el estado quedan fuera de los procesos de formación más del 55% de los jóvenes estudiantes.

A continuación y dado el propósito del estudio, en la tabla 3 se enfocará el análisis en las cifras que la Educación Media Superior ofrece en la población chihuahuense.

Tabla 3. Modalidades de bachillerato en el Estado de Chihuahua

Modalidad escolarizada	Total estudiantes	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
Educación Media Superior	148,894	77,285	71,609	12,033	623
Bachillerato General	86,875	46,745	40,130	5,365	483
Bachillerato tecnológico	48,970	24,034	24,936	4,610	98
Bachillerato Profesional técnico	8,573	3,288	5,285	1,491	15
Profesional técnico	4,476	3,218	1,258	567	27
Público	106,990	54,934	52,056	8,678	392
Privado	41,904	22,351	19,553	3,355	231

Nota: Los datos son proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (2020).

La Educación Media Superior en Ciudad Juárez Chihuahua

En el año 2020 Ciudad Juárez contaba con 484,507 habitantes entre 12 y 29 años de edad, lo cual representa el 42.5 % de la población en el estado de Chihuahua, al realizar una comparativa del ayuntamiento con el promedio nacional, se observa que Juárez es uno de los municipios con mayor población juvenil en el país y también es la localidad que más adolescentes y jóvenes concentra en el estado (Barraza y Carrillo, 2020).

Se constata que en Juárez viven 138,623 jóvenes que se agrupan en las edades de 15 a 19 años, los cuales se encuentran en periodo de cursar la EMS. (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua [SEECH], 2020); INEGI, 2020; Red de experiencias juveniles comunitarias “tira paro”, 2020).

Con base en lo expuesto, cabe destacar que en Ciudad Juárez, durante el ciclo escolar 2020-2021 solo asistieron al bachillerato 59,136 estudiantes, es decir, la matrícula de la EMS en Juárez es del 42.5 %, con lo cual quedan excluidos de los circuitos de formación de bachillerato un total de 79,487 jóvenes, lo que indica que por cada 100 estudiantes en la localidad, 57 jóvenes quedan fuera del bachillerato, esto plantea cuestionamientos sobre ¿qué es lo que hacen o a qué se dedican estas personas que no estudian en la EMS? ¿cuál papel funge la política educativa en el abandono escolar en EMS que ocurre en la localidad? ¿cómo influyen las estructuras sociales en las dinámicas escolares y procesos de aprendizajes?

Las presentes cifras plantean retos a la comunidad escolar, en lo correspondiente a indicadores educativos, como la cobertura, retención, absorción y eficiencia terminal (Weiss, 2012; Bracho, 2012; SEP, 2020). Y en paralelo, generan reflexión sobre ¿cuáles son las condiciones sociales de existencia juvenil en la localidad fronteriza? ¿a qué se dedican estos jóvenes alejados de los circuitos de la educabilidad? ¿qué es lo que experimentan los estudiantes en las aulas de bachillerato y fuera de ellas, más allá de lo no escolar?

En Ciudad Juárez la EMS ha tenido un rezago en crecimiento educativo derivado de la apuesta que el municipio realizó para la incorporación temprana de los adolescentes y jóvenes egresados de secundaria a la industria maquiladora, contribuyendo de esta forma al abandono escolar temprano, el empobrecimiento de experiencias de vida y redes sociales (Almada, 2014).

De acuerdo a la EMS (2020) los jóvenes al obtener el perfil de egreso, pugnarán por el pensamiento crítico y humanístico, lo cual discursivamente potenciará a cada uno de ellos para desarrollarse integralmente en la sociedad, pero en lo sustantivo posiblemente están siendo excluidos al incorporarse tempranamente al mercado laboral.

Se destaca que los jóvenes se concentran mayormente en las Áreas Geo-Estadísticas Básicas (AGEB) localizadas al suroriente de la ciudad, esta zona además de concentrar a la mayor parte de jóvenes, habita ahí un gran porcentaje

de la población de Cd. Juárez, donde existen carencias de equipamiento y escuelas (Barraza y Castillo, 2020).

Tabla 4. Educación Media Superior en Ciudad Juárez, Chihuahua

Educación Media Superior en Ciudad Juárez		Total
Total matrícula estudiantil en EMS.		59,136
Docentes.		3410
Jóvenes que no estudian la EMS.		79,487
Población total Ciudad Juárez		1,512,450

Nota: Creación propia, los datos son proporcionados por los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, el INEGI y la Red de experiencias juveniles “tira paro” (2020).

Desde el siglo pasado los problemas estructurales del Sistema Educativo Nacional en el país se han caracterizado por la cobertura, equidad y calidad educativa insuficiente y aunque en la Educación Media Superior ofertada en la nación han existido avances en cuestión de inclusión pasando de 300,000 estudiantes en 1970, a 3.7 millones en 2010 y a 5,239,675 en 2020, en la actualidad más de la mitad de los jóvenes no se encuentran estudiando este nivel educativo (Weiss, 2012; SEP, 2020).

En Ciudad Juárez el 57.5 % de los individuos en edad de cursar el bachillerato (79,487 jóvenes) están fuera de la escuela, además las lógicas educativas nacionales difieren de las suscitadas en este municipio fronterizo, por ejemplo, antes de la creación del programa federal “Todos Somos Juárez” derivado del crimen ocurrido en Villas de Salvárcar donde perdieron la vida 16 jóvenes a manos del crimen organizado, el poniente de localidad referida sólo

contaba con una escuela de bachillerato para más de 600,000 habitantes (Almada, 2014).

Cabe destacar que mientras la industria maquiladora en Ciudad Juárez crecía durante tres décadas seguidas (1980 a 2010) a un ritmo superior al nivel nacional, la EMS en el municipio no crecía en lo absoluto, sino hasta el año 2010 con la creación de 7 bachilleratos en zonas de riesgo de vulnerabilidad social: CBTIS No. 269 (norponiente), CBTIS No. 270 (suroriente), CECyTECH No. 9 (Anapra), CONALEP III (suroriente), CECyTECH No. 11 (Ciudad Universitaria-suroriente), CECyTECH No. 14 (Km 27 carretera rumbo a Ciudad de Casas Grandes, Chihuahua) y Bachilleres 16 (Ciudad universitaria-suroriente) (Almada, 2014).

Dado que la inclusión en la educación quizá no asegure inserción, promoción y participación en sociedad, Tenti-Fanfani (2008) argumenta que la construcción de nuevas escuelas en contextos de riesgo de vulnerabilidad social, forma parte de la voluntad política y la movilización de recursos a la educación. No obstante, este hecho aislado sea posiblemente insuficiente, es central impulsar la reinención de la Educación Media Superior y los aprendizajes que allí se construyan para la transformación integral de los estudiantes mexicanos en situación de pobreza, cuestión central para el avance social gradual.

Probablemente estas instituciones de EMS fueron creadas en Ciudad Juárez con una intencionalidad que conllevaba estrategias de selección, erigiéndose desde una iniciativa federal, la cual fue provocada hasta que se suscitaron las situaciones mencionadas (crimen en Villas de Salvárcar y programa federal “Todos Somos Juárez”, 2010), a partir de ello, se intentó configurar un espacio educativo para estas juventudes y contextos; por ello, es medular analizar las situaciones sociales que estas zonas de la ciudad (norponiente y suroriente) experimentan, ya que de acuerdo al CONAPO (2020) son sectores de muy alta marginación.

Las condiciones sociales de Ciudad Juárez entre las cuales se encuentran problemáticas como el narcotráfico, la violencia social e intrafamiliar, el crimen y delincuencia organizada, la inseguridad ciudadana (IMIP, 2020), están

comenzando –o iniciaron desde hace algunas décadas- a confrontar a la EMS evidenciando su carácter selectivo y su discurso de inclusión y progreso que en la práctica probablemente se encuentre imposibilitado.

Por ende, se reflexiona en ¿qué es lo que está ofreciendo pedagógica y socialmente el bachillerato a estos jóvenes fronterizos? ¿existe un forzamiento institucional entre lo brindado por la escuela preparatoria y las significaciones que los jóvenes intentan construir dentro de ellas?, ¿Qué es lo que imposibilita procesos formativos dialógicos y comprensivos entre ambas partes? ¿Cómo comenzar a incorporar a los jóvenes de sectores populares a los mecanismos de la educabilidad en EMS, donde ellos observen un sentido y utilidad para sus vidas estudiar el nivel, más allá de sus adscripciones tempranas al trabajo después de egresar de secundaria?, la invasión contextual existe, y la escuela resiste (Duchatsky, 2014).

Hace 30 años en 1993 se llevó a cabo el primer “Foro sobre educación en Ciudad Juárez, Chihuahua” donde se exponía un diagnóstico de las principales problemáticas educativas y sociales en el municipio destacando: la deficiencia en recursos de infraestructura, lo obsoleto de los planes y programas de estudios, los cuales eran extensos, inadecuados, inexactos; se refería también la insuficiencia de plazas y bajo salarios de los maestros, falta de formación docente, carencia de la calidad de la enseñanza, burocratismo y desatención, desintegración familiar, abandono de infantes, madres solteras, drogadicción, desinterés y bajo aprovechamiento estudiantil, carencia de valores humanos en el currículum y abandono escolar (Pérez, 1993).

No obstante, en Ciudad Juárez, han continuado las acciones donde los representantes gubernamentales han instrumentalizado una política de abandono, capaz de introyectar la idea de un desgobierno de la ciudad, las consecuencias de lo previo han sido: el crecimiento urbano desorganizado y asistemático en los espacios periféricos referidos, lo que genera una cultura de violencia, debido a la desventaja, exclusión, marginación, aislamiento y pobreza socioeconómica experimentada por un sector de la población (Herrera, 2007).

En concordancia con Almada (2014) en Ciudad Juárez existen pocos espacios para las expresiones juveniles, territorios limitados, desigualdad en el uso del tiempo juvenil, degradación del espacio público que inseguro reduce la movilidad social y ocupación laboral. Para los jóvenes habitar la frontera norte de México plantea dificultades significativas si se proviene de un contexto de riesgo de vulnerabilidad social.

A continuación en la tabla 5 se presentan los indicadores de las principales cifras del Sistema Educativo Nacional (SEN) por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020). En los cuales se puede constatar que el Estado de Chihuahua tiene una tasa de abandono escolar por arriba de la media nacional, posicionándose a nivel república mexicana, en segundo lugar en términos de abandono estudiantil y en sexto lugar nacional, en lo que respecta a la reprobación escolar.

Tabla 5. Indicadores educativos en la Educación Media Superior a nivel República Mexicana y su comparativa del último ciclo escolar con el Estado de Chihuahua.

Indicadores educativos nacionales en EMS	Ciclo 2017-2018 México (%)	Ciclo 2018-2019 México (%)	Ciclo 2019-2020 México (%)	Ciclo 2019-2020 Estado de Chihuahua (%)
Absorción	104.5	106.3	102.1	107.2
Abandono Escolar	14.5	12.9	10.2	14.1
Reprobación	14.1	13.9	12.8	14.5
Eficiencia Terminal	63.9	64.2	66.1	60.6
Tasa de terminación	61.3	63.6	65.0	56.8
Cobertura	78.8	78.7	83.2	79.1
Tasa neta de escolarización	62.4	63.8	63.6	60.8

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2020).

Proceso de enseñanza-aprendizaje en bachillerato

Se define, como un ciclo multidireccional, social y humano que a través de la formación juvenil, diálogo y la experiencia sensible, construye aprendizajes relevantes, reflexivos y situados, para el desarrollo integral de los estudiantes y su participación activa dentro de la sociedad. El sujeto independientemente de la obtención de un grado o certificado, aprende constantemente en su vida diaria, de esta forma, se generan hibridaciones en los contextos educativos formales, no formales e informales; en este sentido, es menester establecer que más allá de lo no escolar (educación no formal e informal), siempre existirán aprendizajes (Duchastsky, 2014).

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido analizado desde perspectivas pedagógicas, sociales y psicológicas, ancladas en teorías de aprendizaje conductistas, cognitivistas y socioculturales. En México, la pedagogía del nivel bachillerato, tiene su base en el constructivismo, y al mismo tiempo, implementa un modelo por competencias. Se reflexiona, en la relación entre la pedagogía constructivista y las competencias, dado que, se ha cuestionado la complementariedad, entre la construcción del conocimiento y el cómo los jóvenes demuestran las competencias obtenidas o aprendizajes adquiridos dentro de la escuela.

Aunque el debate pedagógico de las competencias continúa, concretamente estas últimas, son definidas: como la integración e hibridación de habilidades, conocimientos y actitudes, en un espacio geográfico determinado (Perrenoud, 1990). En el bachillerato mexicano las competencias, se clasifican, según el acuerdo secretarial de la RIEMS no. 446, en genéricas, disciplinares, y profesionales. Se implementan a través del Marco Curricular Común (MCC), a nivel escuela-aula, para lograr alcanzar el perfil de egreso de la EMS.

Para el bachillerato, las competencias genéricas, se clasifican en claves, transversales y transferibles. Proporcionan a los jóvenes, la capacidad para expresarse, comprender e influir en el mundo. Dotándoles de un aprendizaje continuo, de permanente implicación creativa a lo largo de sus trayectorias, que los posibiliten participar sólidamente, en su vida social, política y profesional. En

este orden, las competencias disciplinares y profesionales, demandan la adquisición de aprendizajes, habilidades y actitudes fundamentales, para la resolución de problemas teóricos o prácticos, involucrando procesos mentales complejos (SEMS, 2017).

Las competencias disciplinares y profesionales básicas, se vinculan con los cinco campos disciplinares que oferta el nuevo currículum de bachillerato en México, los cuales son: matemáticas, ciencias sociales, ciencias experimentales, comunicación y humanidades. Estos últimos, han sido establecidos desde el año 2017, en el Nuevo Modelo Educativo de EMS. La pedagogía constructivista y competencias planteadas, se encuentran ancladas, en un currículum enciclopédico, fragmentado y comprimido, que deriva en transmisiones de enseñanza unidireccionales abstractas, (del docente, al estudiante). El estudiante se constituye en un ente pasivo dentro del bachillerato, la rigidez en el espacio, los tiempos, los criterios escolares, la fragmentación de las disciplinas, la obsesión de las calificaciones, así como las diversas programaciones educativas, caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en nivel bachillerato (Pérez-Gómez. 2017).

Sumado a lo establecido, en el bachillerato, existen diversas figuras pedagógicas, involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre ellas destacan: docentes, tutores, asesores, directivos, supervisores, prefectos, entre otros, a algunos de ellos se les proporciona actualización, a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. Esta propuesta comparte y promueve la visión humanística, que discursivamente plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2020). No obstante, la capacitación y formación magisterial se desarrollan conforme a lo que dicta el Estado y en pocas ocasiones se escuchan las necesidades pedagógicas que subyacen entre los docentes y los directivos a partir de sus experiencias en los contextos escolares de referencia (Silva, 2015).

Las figuras descritas, establecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en bachillerato, mediante las denominadas, “redes de aprendizaje”, donde se potencia el logro de aprendizajes entre semestres, así como la transversalidad en las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC). Estas últimas, se denominaban

antes materias o asignaturas en bachillerato, lo que refleja que la EMS posee un lenguaje distinto a la educación básica en conceptos pedagógicos claves. En tal sentido, la SEMS (2017) plantea, que la interdisciplinariedad y transversalidad de aprendizajes, son nuevas formas para comprender, analizar, interpretar, y proponer soluciones, a problemas y fenómenos naturales y sociales de alcance nacional, regional y global.

Así entonces, los jóvenes que transitan por el bachillerato en México, tienen que cursar los cinco campos disciplinares referidos y aprobar las UAC correspondientes a cada uno de los seis semestres en un periodo de tres años, desarrollar las competencias planteadas y de acuerdo a la SEP (2014) alcanzar el mínimo de 110 créditos en competencias disciplinares básicas y genéricas, y 260 créditos entre competencias disciplinares, extendidas y profesionales para el otorgamiento del certificado de bachillerato.

En este marco, se expone que posiblemente el proceso de enseñanza - aprendizaje en bachillerato, parta de una enseñanza igualitaria y uniforme a toda la población, lo previo, se ejemplifica con la propuesta que hizo la RIEMS (2008), de la implementación del Marco Curricular Común (MCC), el cual, desde hace más de una década, ha establecido, las directrices para una homologación del currículum en la EMS de México.

En las escuelas quizá exista una descontextualización de los factores psicosociales y el riesgo de vulnerabilidad social experimentada por una parte de la población juvenil mexicana, que posiblemente influya en la adquisición y desarrollo de aprendizajes estudiantiles. En suma, los conocimientos que los jóvenes han ido construyendo en sus trayectorias escolares, dentro del Sistema Educativo Nacional, quizá sean diferenciados, si se proviene de un origen social en desventaja o de un sector socioeconómico alto, probablemente los estudiantes socialmente desiguales compitan pedagógicamente en la escuela en términos de igualdad.

Es imperante que las escuelas y los actores que los conforman analicen los procesos de enseñanza-aprendizaje con base en los recorridos formativos y las trayectorias escolares construidas por cada uno de los individuos, para proponer

formas emergentes de atención educativa que potencien los aprendizajes estudiantiles y la transformación de los individuos por medio de la educación, por ello, en el siguiente apartado se profundiza en el abordaje de las trayectorias escolares.

Trayectorias escolares en jóvenes desertores

Al abordar el tema de las trayectorias escolares en los jóvenes y como estas fluctúan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha constatado, que las líneas clásicas del estudio de trayectorias, se desprenden de la preocupación de la escuela por lograr procesos formativos continuos y minimizar los factores que conducen al rezago educativo y al abandono escolar. Las lógicas institucionales-organizacionales escolares, la integración social y académica, la desigualdad social y cultural, las miradas sociodemográficas, así como el egreso y mercado laboral son otras directrices en el abordaje del fenómeno de las trayectorias (COMIE, 2013).

El análisis de las trayectorias escolares, desde la experiencia de los principales actores y sus complejas dimensiones subjetivas, sucinta la comprensión del fenómeno, no solo desde lo teórico. Es imperante observar el recorrido experiencial juvenil, que de manera sustantiva, ocurre en la vida del estudiante durante su trayectoria escolar.

El análisis de las trayectorias escolares, remite a un recorrido estudiantil subjetivo, inherente y contingente, es decir, en los desplazamientos educativos de los jóvenes, se manifiestan procesos estructurales y sociales complejos, temporalidades, entendimientos situacionales, relatos, narraciones, alteraciones en el espacio y el tiempo, enmarcados por la finitud, la interrupción, la inactualidad, la indefinición, y los procesos de enseñanza-aprendizaje inacabados, dado que un individuo nunca termina de formarse, por ello la enseñanza y el aprendizaje son multidireccionales, van más allá de lo no escolar al rebasar los marcos de la educación formal.

“Apelar a la responsabilidad del alumno no implica esperar de él autonomía solitaria, por el contrario, remite a la corresponsabilidad institucional, supone sostenerlo para darle condiciones habilitantes que garanticen su trayectoria.

Formar para la autonomía del alumno no supone soltarlo a su arbitrio, sino armar el lazo que reúne subjetividad e institución-organización” (Nicastro y Greco, 2009 p 64).

Ahora bien, de acuerdo al modelo de tránsito del año 2003 al año 2019, proporcionado por la SEP (2020), en México por cada 100 estudiantes que entraban a primaria 92 egresaron, de esta cifra solo 88 estudiantes ingresaban a secundaria y egresaban 72, de estos últimos adolescentes, 66 estudiantes ingresaban a bachillerato y se graduaban 46 en las diversas modalidades que ofrece la EMS. Solo 35 graduados de preparatoria ingresaban a licenciatura y egresaban exitosamente 25. En síntesis, por cada 100 estudiantes que ingresaban a primaria en el año 2003, lograron egresar 35 de bachillerato en el año 2015.

Rezago educativo y reprobación en Educación Media Superior

Este último es considerado como el nivel escolar de un individuo o un grupo, inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente (Mendoza y Zúñiga, 2017). En México existe un rezago educativo a nivel nacional de 19.2% (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2021), con los presentes datos surge la reflexión sobre la genealogía del fenómeno, ¿cuál es el punto de partida o dónde se origina el rezago educativo de poblaciones estudiantiles en riesgo de vulnerabilidad?

El CONEVAL (2021) con base en la (Normatividad de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano [NEOEM], 2014), plantea los criterios de identificación que explican cuando una persona tiene rezago educativo, entre ellos destacan: población que tiene de 3 a 21 años y no cuenta con la educación obligatoria o asiste a un centro educativo formal; personas que tienen 22 años o más y no han terminado la EMS; individuos que tienen 16 años o más y no completaron secundaria o primaria.

Ante este panorama, el (Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA], 2015) propone descriptores genéricos de logro, los cuales se basan en niveles. Nivel I (Logro insuficiente) Nivel II (Logro apenas indispensable), Nivel III (Logro satisfactorio), Nivel IV (Logro apenas sobresaliente). En el último estudio de PLANEA los estudiantes de primaria en México, que se encontraban en el Nivel I,

eran el 49.5% del área de lenguaje y el 60.5% del área de matemáticas. Los estudiantes de secundaria que se encontraban en Nivel I eran el 46.0% en el área de lenguaje, y el 65.4% en el área de matemáticas. Se ha demostrado que en las escuelas urbanas de alta marginación, la mitad de los alumnos de primer ingreso al nivel medio superior, leen como si fuesen alumnos de sexto de primaria o de primero de secundaria (SEMS, 2017).

Los alumnos que estudian en las escuelas con condiciones más desfavorables, son quienes obtienen resultados de aprendizaje más bajos, por ello, se plantea que el Sistema Educativo Nacional (SEN) no está siendo capaz de ofrecer a la mayoría de sus estudiantes los aprendizajes claves en el área de lenguaje, comunicación y matemáticas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015).

Puntualmente, en el estado de Chihuahua en el año 2020, el 2.6% (97,288 habitantes) de la población estatal era analfabeta, la población de 6 a 14 años que no asistía a la escuela era de 6.9% (261,930 habitantes) y la población de 15 años y más con educación básica incompleta era de 27.1% (1,010,304 habitantes) (CONEVAL, 2020). En este marco, Ciudad Juárez tiene una donde 60,501 personas no tienen la primaria terminada y 198,876 no cuentan con la secundaria concluida, lo que da como resultado que Ciudad Juárez tenga un rezago educativo alto con 27.8% (Movimiento Nacional por la Alfabetización y la Educación [MONAE], 2022).

Las cifras anteriores indican que las trayectorias escolares, de los estudiantes mexicanos, se caracterizan por la adquisición de aprendizajes diferenciados y el crecimiento paulatino del abandono escolar. Una vez que el estudiante pasa de la Educación Básica, a la Educación Media Superior, el fenómeno del abandono escolar es mayor, ya que existe un proceso dinámico en constante cambio, donde “mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobar grado, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar”(Román, 2013, p. 34).

Además se expone la existencia de una articulación laxa entre la Educación Básica y la Educación Media Superior en México. Diversas poblaciones juveniles que llegan al bachillerato, lo hacen con conocimientos y habilidades muy dispares (Guerra, 2013), y aquí toman realces sus pluralidades disposicionales. Lo fundamentado, establece retos a la educación en la promoción del apoyo que las escuelas, directores, maestros y padres de familia, brindan a los estudiantes, para fortalecer caminos estructurales para el mejoramiento de vidas juveniles (Vanderschueren, 2007).

A partir de las desventajas acumuladas en las trayectorias de los estudiantes, Ibarra et al. (2018) reportaron hallazgos de investigación donde demuestran que los jóvenes, más que abandonar la escuela, es esta última, la que los abandona a ellos, al no existir una consolidación de los aprendizajes y por el número de materias reprobadas que los estudiantes no pueden regularizar a tiempo.

En este sentido, la reprobación, es definida como el número de alumnos que no lograron adquirir los aprendizajes o requisitos establecidos para aprobar un grado escolar por cada cien alumnos matriculados al final del ciclo escolar, este fenómeno, es otro elemento que se involucra con el proceso de enseñanza-aprendizaje en bachillerato (SEP, 2020).

Es medular analizar la reprobación por niveles educativos, ya que mientras más avanza la trayectoria de los estudiantes en el SEN, más se eleva el porcentaje de reprobación. A manera de ejemplificación, para el ciclo escolar 2019-2020 la primaria tenía una tasa de 0.9% en índice de reprobación, la secundaria una tasa de 5.0% y el bachillerato una tasa de 14.0% a nivel nacional.

Aunque en las últimas décadas, el índice de reprobación en bachillerato ha experimentado una tendencia decreciente de 44% en 1990, a 32.7% en 2012 (ENDEMS, 2012), factor que se asocia con los bajos niveles de aprendizaje expuestos, así como con las competencias de ingreso al nivel medio superior. La reprobación, siendo una característica endógena propia del sistema educativo, sustenta relación con diversos factores psicosociales propios de la escuela tales

como el rendimiento, la preparación magisterial, la pertinencia del currículum y la relación docente-estudiante.

Ahora bien, los jóvenes que reprobaban una o algunas materias en Bachillerato tienen la posibilidad de recuperarlas, dado que independientemente de la modalidad en la que estudian, existen los denominados exámenes de recuperación, ordinarios, extraordinarios o a título de suficiencia, dicho lo anterior, ¿por qué los jóvenes continúan reprobando si en EMS las oportunidades en términos de recuperación conllevan flexibilidad? ¿realmente estas pruebas recuperan en términos de aprendizaje lo que un estudiante requiere para su vida en sociedad? ó ¿los exámenes de recuperación solo funcionan como mecanismo de aprobación institucional sin producción de conocimientos de por medio?

“El peor escenario –aunque lamentablemente probable– es que lleguemos a una situación similar a la que actualmente predomina en las escuelas secundarias. Ya que este nivel es obligatorio y hay que retener a todos los estudiantes, se otorgan a casi todos calificaciones aprobatorias y se renuncia crecientemente a la tarea formativa. Se termina por ofrecer, como muestran diversas evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes, una educación de calidad deficiente para la mayoría, con excepción de algunas escuelas públicas y privadas de calidad para la minoría” (Weiss, 2012, p.17).

Las escuelas de bachillerato y sus actores pedagógicos conllevan la potencialidad de transformar a los estudiantes a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Maestros, directivos y padres de familia fungen de apoyo para la inclusión juvenil en las dinámicas sociales que demanda la colectividad. Acto seguido se propone un diálogo teórico, específicamente dirigido a la enseñanza y el aprendizaje enmarcado por un contexto de riesgo de vulnerabilidad social.

Procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de riesgo de vulnerabilidad social

“La praxis pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables [...] lo cual constituye uno de los factores nodales que explican la baja calidad de los aprendizajes alcanzados por los alumnos” (Román, 2013 p. 114). En este marco, el contexto de riesgo de vulnerabilidad social es una

condición que se asocia a factores de indefensión y debilitamiento de las potencialidades y capacidades de aprendizaje. Para pensar el recorrido de los jóvenes que atraviesan estos ambientes durante sus procesos de aprendizajes y desarrollo psicosocial, los contextos de vulnerabilidad y desafiliación institucional son una dimensión fundamental de análisis.

Dado que se trata de sujetos que no encuentran lugar de inserción y de reconocimiento de sus derechos, Dubini (2020) abordó la constitución subjetiva de los estudiantes, en los espacios referidos, dirigiéndose a jóvenes que se encuentran circunscritos a contextos de riesgo de vulnerabilidad. Por su parte Reguillo (2013) propone de manera teórica diversos circuitos, en los que interactúa el sujeto, dependiendo de su integración social: el circuito de los invisibles: jóvenes que carecen de todo tipo de inserción social y opción de futuro; jóvenes sin temporalidad futura; el circuito de la paralegalidad; el circuito de los asimilados a los mercados productivos, el de los jóvenes incorporados y el de jóvenes en zonas privilegiadas.

También el análisis versa sobre jóvenes invisibles, des-existentes, individuos descartados, inempleables, aislados de todo mecanismo de intercambio y contacto en la dinámica social, donde los aprendizajes obtenidos no logran expansión y en menor medida aplicación (Puget, 2015).

Cabe destacar, que los procesos de enseñanza-aprendizaje heredados por la modernidad, han optado discursivamente por establecer un diálogo profundo entre escuela y sociedad, así como el reconocimiento, comprensión, socialización y encuentro con los diversos jóvenes en el acontecimiento e intercambio, no obstante ¿qué sucede en términos sustantivos?

La educación emancipadora y las epistemologías del sur, que promulgan por la autonomía, la libertad, la democracia, la independencia, la crítica, la corporificación de las palabras con el ejemplo, la conciencia del inacabamiento, la esperanza y la intervención en el mundo a través de la toma de decisiones estudiantiles, plantean un desperdicio de la experiencia y el tiempo en las escuelas, y a su vez proponen una producción de conocimientos nuevos que parten desde posicionamientos epistémicos, ontológicos y metodológicos críticos.

Lo previo para que no exista el riesgo de una ausencia de implicación creativa de los actores pedagógicos, y las instituciones escolares, así como una expropiación educativa en jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social (Freire, 1997; Boaventura, 2000).

Los estudiantes enriquecen su formación, transitando de la curiosidad laxa o débil a la curiosidad rigurosa o epistemológica, ya que a través de esta última se obtiene de manera gradual, mayor criticidad del entorno social. Allí radica la importancia formativa de los estudiantes y la adquisición de aprendizajes en dichos ambientes. Los sujetos construyen, reconstruyen, sus conocimientos en el encuentro y el diálogo, este último funge como práctica revolucionaria del lenguaje, generando perspectivas complejas y problematizadoras, en pro de las comunidades estudiantiles.

En algunos grupos sociales, se dialoga sobre el enfoque salutogénico, el cual analiza a los seres humanos a partir de sus acciones, no de sus déficits. Al respecto, en una de sus investigaciones, con enfoque mixto llevada a cabo con grupos de docentes de Sudamérica, que trabajaban en espacios de vulnerabilidad social, Forjan y Morelato (2018), obtuvieron los siguientes hallazgos: en los contextos vulnerables, se presenta mayor dificultad en cuanto al acatamiento de normas, menor interés en el aprendizaje cognitivo, los maestros argumentaron que en estos contextos las familias suelen ser menos participativas con lo que se les solicita, son organizaciones familiares jóvenes y conllevan conflictos intrafamiliares específicos, por ello, la participación docente se torna significativa, pro-social y emergente.

Estrategias pedagógicas emergentes

Es importante resaltar, que en la última década, han comenzado a proliferar perspectivas educativas emergentes, con base en lo que propone la nueva escuela, que exponen a las estrategias pedagógicas emergentes, como aliadas en la construcción de aprendizajes relevantes, reflexivos y situados.

Teniendo como objetivo disminuir lo hasta ahora heredado discursivamente por la modernidad escolar y sus estatutos fundacionales, clasificación, jerarquización, estandarización, homogeneización, exclusión-, que están basados

en el orden y el progreso. Así como emancipar, liberar, formar y consolidar a diversas secciones de poblaciones juveniles en México signadas por el riesgo de la vulnerabilidad social y hasta ahora excluidas de los procesos de formación.

Se establece la construcción de acciones educativas, sociales e inclusivas, se sustentan pedagogías de índole social, que involucren el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, significativas para el aprendizaje juvenil. Entre las funciones de las estrategias pedagógicas emergentes se plantea la enseñanza personalizada, el re-pensamiento del currículo y sus contenidos, apuesta a la flexibilidad, prima de la cooperación, fomento de la confianza, potencia de la metacognición, estimulación del compromiso social, promoción de la improvisación disciplinada, creativa, artística, relevante y novedosa. Lo expuesto partiendo de ambientes educativos, que tomen en cuenta la pluralidad, la crítica, el cuestionamiento, el reconocimiento de la diferencia. En un contexto de vulnerabilidad, se promulga por la aplicación de estrategias pedagógicas emergentes (Forés y Subias, 2017).

¿Cómo aprenden los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social? para que los jóvenes aprendan en un ambiente en desventaja, es sustancial, que los contenidos educativos sean significativos, útiles y tengan vinculación con la vida de los estudiantes. Lewkowicz y Corea (2002) y Bracho (2012) afirman que de lo contrario un joven no solo se sentirá oprimido por las instituciones escolares, sino también aburrido, ya que al no enlazar la enseñanza recibida, con lo experimentado en la vida, el vínculo del aprendizaje se desmorona.

En este sentido, se rescata la premisa, de que el conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El aprendizaje es ante todo, un proceso mediado por diversos actores educativos, en comunidades de aprendizaje y culturas de prácticas sociales (Díaz, 2006).

El riesgo de vulnerabilidad social, experimentado por un sector de la población juvenil en México, exige a la educación procesos de aprendizaje especializados, de seguimiento y retroalimentación de manera constante, dirigidos, a atender a juventudes que tienen soportes sociales débiles y experiencias educativas discontinuas, pobres y desiguales, por ello es

fundamental formular procesos de mediación escuela-familia ante la situación experimentada por alguna sección estudiantil.

Para que un sujeto en riesgo de vulnerabilidad aprenda, se promulga que los contenidos escolares posean operatividad contextual y sean practicados inherente y contingentemente, si las condiciones anteriores no se logran, el aprendizaje será olvidado, ya que la memoria humana no es fiel, no solo porque olvida, sino sobre todo por que distorsiona lo que recuerda en función de sus nuevas experiencias, necesidades e intereses (Winber, 2015).

Los estudiantes aprenden en contexto y en la relación, aprenden cuando practican lo que escuchan, lo que leen y cuando dialogan, el modelo de transferencia de información-recepción del docente hacia el estudiante en la época actual ha quedado rebasado (Forés et al, 2017).

En esta época se promueven el empoderamiento o facultamiento de aprendizajes (Pérez-Gómez, 2017) el aprendizaje basado en proyectos (Vergara, 2016) la autonomía reflexiva (Lutte, 1990) el aprendizaje basado en problemas, y el aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2006) los cuales, constituyen la nueva cultura de aprendizaje basada en la autonomía, libertad y experiencia que el presente estudio defiende, en jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social.

Será significativo que el aprendizaje juvenil realice una transición hacia el empoderamiento intelectual y socio-funcional, rebasando las concepciones sobre la transmisión de la información. En la actualidad, los datos se presentan a través de diversos medios, por ejemplo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) imágenes e internet, ello permite la construcción gradual de recursos cognitivos superiores y posibilitan al docente a reflexionar sobre la metacognición de la diversidad, por otro lado estudiantes y magisterio se imbrican en la adquisición de sabiduría por medio de lo experiencial. Dichas aristas se desarrollarán, cuando lo aprendido en la escuela sea útil y funcional al contexto juvenil, cuando el currículum se vincule con la vida (Castells, 2009; Vergara, 2016).

Las principales premisas de las pedagogías conceptuales fundamentan que la enseñanza y el aprendizaje persiguen únicamente la finalidad de la

transmisión del conocimiento de manera significativa (Torres y Velandia, 2017). Las cuales, enfocan su enseñanza, para que los estudiantes adquieran competencias disciplinares, básicas o extendidas.

Estas posiciones dialogan diferencialmente frente a las pedagogías sociales y emergentes que la tesis expone, dado que la pedagogía emergente y social va más allá de la transmisión de la información y busca la construcción del empoderamiento cognitivo estudiantil. La enseñanza no es la mera trasmisión de conocimientos, sino crea las posibilidades para su construcción o producción (Freire, 1997).

Los actores educativos emergentes, relevan al sistema caduco de transmisión de conocimientos y contenidos estáticos, que se lleva a cabo en la enseñanza, proponiendo construcciones activas del aprendizaje, soslayando el pensamiento lineal, sustituyéndolo con modelos expansivos, transdisciplinarios y complejos.

La experiencia, formación, dinamismo e insatisfacción de los directivos y docentes con la realidad educativa experimentada en la praxis y ambientes de riesgo de vulnerabilidad social, constituye un aliciente fundamental, para la innovación, el cambio y la nueva cultura del aprendizaje, que desde el anonimato y en pequeños colectivos se viene gestando en la educación. Existen cientos de docentes y directivos que realizan innovaciones en la enseñanza y que con sus acciones provocan un efecto mariposa (Forés et al., 2017).

Comprender a la información como un valioso recurso, colabora a rechazar la idea del aprendizaje, como un proceso aislado e individual. Sin embargo, es importante que la información funja de base, y a la vez sea rebasada, para posibilitar la creación de sabiduría en el proceso educativo. La adquisición de estos planteamientos, son aproximaciones preliminares, para comenzar el cambio de las percepciones y acciones educativas, para entender al aprendizaje como un proceso social, de permanente implicación activa, con los mundos y lenguajes, que rodean y reúnen a lo social.

Se requiere un modelo educativo, que cuestione los errores, y no se amalgame en el énfasis de resultados pedagógicos de calidad influenciados por

organismos internacionales como el BID, el BM o la OCDE. El aprender es un acto intencional-social, en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social, se conoce en la acción y en la relación.

Se parte de un posicionamiento humanista, en el cual, el sujeto aprende por medio de la libertad interior, misma que se desarrolla, a través de un aprendizaje basado en la adquisición de la fuerza intelectual (FI), y espiritual reflexivas (ER), (Lutte, 1991). La FI desarrolla la praxis de la escritura y la lectura en los jóvenes, así, como la generación paulatina de hábitos de estudios y estructuras de vida. La ER habla sobre la adquisición de conocimientos afectivos, (generosidad, solidaridad, respeto, virtuosidad), así como la incorporación de habilidades de socialización juvenil.

Dewey (1970) desde la pedagogía experiencial plantea lo siguiente: “dar al alumno que hacer y no algo que aprender, ya que el hacer tiene tal potencia que exige pensar y reflexionar”. El aprendizaje no se completa si no se incluye la acción, es una relación indisoluble, que apoya y refuerza, las estrategias didácticas docentes. Aprender sin hacer es informarse, no construye conocimiento (Forés et al., 2017). El aprendizaje es un proceso colaborativo, los estudiantes aprenden por medio de los pares que les han habitado.

La acción en ocasiones produce error, y este último, reflexión-experiencia. El equivocarse, es parte del ser social, no se visualiza en términos punitivos o instrumentaliza a través de mecanismos disciplinarios, el error para los jóvenes, es posibilidad de aprendizaje. “Los alumnos rompen con las formas tradicionales de enseñar y aprender en la escuela, no las sienten, ni las viven, sólo las aguantan” (Alejo et al., 2018, p. 248).

Los estudiantes de bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social, también aprenden, por medio del aprendizaje en el servicio, Schine (1999) fundamenta que involucrar a los jóvenes, en contextos comunitarios [...] es un elemento más para el aprendizaje del alumno, y a la vez un componente crítico para el desarrollo de la comunidad. Este enfoque pedagógico, implica al estudiante en una participación activa en su entorno social, los faculta y empodera críticamente sobre asuntos de relevancia social.

Las juventudes transcurren en una época de su ciclo vital, llena de subjetividades y riquezas sociales, etapa donde ocurre la última oportunidad para vencer el círculo transgeneracional de la pobreza. Por ende, es imperante que los educandos obtengan acciones escolares y estrategias pedagógicas auténticas, innovadoras y emergentes por parte de la escuela, que instauren en ellos un lenguaje problematizador-crítico (episteme) de su realidad, para desarrollar capacidades de afrontamiento, así como opciones de salida de estos ambientes de desventaja. Lo argumentado plantea un reto primordial a la política educativa en México, a la escuela, la familia y la sociedad.

El aprendizaje basado en problemas provee tales aristas, ya que es una experiencia centrada en los estudiantes. Cuando se aprende, por medio de la metodología de los problemas, las situaciones se vinculan a contextos únicos, y probablemente a historias de vida particulares, que hagan recordar a los estudiantes, acontecimientos nodales.

Se plantea el aprendizaje situado, experiencial y reflexivo. El aprendizaje es un proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción, ya que el fracaso de la institución reside en enseñar contenidos inertes, abstractos y descontextualizados de las situaciones que se aprenden y emplean en sociedad (Díaz, 2006).

De hecho existe una incompatibilidad entre la cultura juvenil y la escolar, culturas estudiantiles que se desenganchan por una serie de saberes y contenidos categorizados como fragmentados e inertes, estos últimos no tienen operatividad o relevancia contextual en las vivencias de los sujetos, lo que produce girar a un desperdicio de la experiencia y el tiempo en las escuelas (Miranda, 2018; De Souza, 2000).

Educación significa enseñar a aprender, aprender es sustantivamente formar, la educación constituye el conjunto de experiencias que forman parte de la existencia y no se olvidan. Forés et al. (2017) argumenta que por dramático que parezca, no recordar lo que alguna vez se sabía, equivale a asumir, que no existió educación. Se están enseñando y aprendiendo cosas innecesarias y lo realmente importante es dejado a un lado, ¿por qué seguir aprendiendo contenidos escolares

que se olvidan y no son útiles holísticamente para los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social?

Las necesidades educativas en la actualidad, giran su atención hacia la adquisición de pensamiento crítico, creatividad, competencias, resolución de problemas, inteligencia emocional y vinculación de los aprendizajes con la vida cotidiana juvenil.

Dado que algunos estudiantes llegan a nuevas instancias formativas con experiencias pedagógicas tradicionales, las metodologías educativas basadas en la crítica, libertad académica, aprendizaje autónomo, excelencia democratizadora, e investigación-acción se convierten en un desafío y reto para los estudiantes en bachillerato (Forés et al., 2017; Pérez-Gómez, 2017). Se subraya en que las estrategias pedagógicas emergentes así como las metodologías inductivas planteadas; (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje situado, reflexivo y en problemas) son aliados en la construcción de aprendizajes estudiantiles, ya que proponen retos y guían la consolidación del conocimiento y la transición del lenguaje doxa al lenguaje episteme en los jóvenes.

En el recorrido formativo la situación y el alumno se textualizan (Mehan, 2001), los jóvenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en objeto de evaluación y diagnóstico, lo cual, queda plasmado en un conjunto de escritos divorciados de la situación social que los creó. Un joven pasa de ser un alumno en problemas o un estudiante con problemas, por ello lo que está en juego en la construcción del alumno común, es la definición social, histórica y cultural de las normas escolares (Cimolai, 2008; Baquero 2008).

No hay docencia, sin disidencia, el estatus fundacional de una escuela individualista-racionalista, puede transitar hacia el rigor metódico, si se ancla en una pedagogía emergente, problematizadora y liberadora. Los actores educativos democráticos, refuerzan la capacidad crítica y creativities epistemológicas de los estudiantes, al reconocerlos dentro de un marco de pluralidades disposicionales como sujetos social e históricamente condicionados, sin determinismos de por medio. Al respetar los saberes de los otros, se produce la movilización de los pensamientos (Freire, 1997).

La enseñanza y el aprendizaje se insertan en un contexto social económico, político, cultural y psicosocial, como un proceso complejo e irreductible, en el cual se plantea una vinculación entre lo que el joven aprende en la escuela con su vida y sus significados sociales. El magisterio al reflexionar sobre su práctica, analiza la situación del entorno, y los estudiantes de forma situada, reflexiva y experiencial construyen sus aprendizajes, entre estos dos elementos existen principios de reciprocidad y cooperación.

Una de las acciones de los docentes es reflexionar, activa y constantemente su práctica pedagógica, así como las estrategias implementadas, analizar lo funcional, para mantenerlo, y lo contingente, para transformarlo, distanciarse de lo vivido. Girar a un análisis, discusión, y cuestionamiento del fenómeno suscitado en cada clase.

Según Pérez-Gómez (2017) la socialización en el aula, desde la experiencia, los lazos y el lenguaje de vínculos, posiblemente sumen a la transición de una enseñanza hasta ahora vertical, directiva, tautológica, homogénea, estandarizada, clasificatoria, memorística, correctiva, disciplinaria, castigadora, tradicional, e instructiva. A una con base en la complejidad, horizontalidad, significancia, reflexión, cuestionamiento, situacional, artística, creativa, humana, democrática y creadora (Forés, et al., 2017).

Otro aspecto central, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los conocimientos previamente adquiridos por los jóvenes y cómo estos se involucran con las prácticas docentes. En ocasiones, desde un magisterio inmerso en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social se legitiman discursos tributarios del déficit.

Los docentes por medio de sus discursos establecen que los educandos, no llegan al nivel bachillerato con los aprendizajes, habilidades y competencias suficientes, que en el supuesto ya incorporaron y dominaron, lo que podría posibilitar una trayectoria académica significativa. Se ha demostrado que las referidas predisposiciones docentes limitan el accionar y la adquisición del aprendizaje en los jóvenes, es decir, las expectativas por parte de directivos y

docentes de lo que realizan los jóvenes en la escuela demarca el accionar de procesos formativos estudiantiles (Tenti-Fanfani, 2008).

El aprendizaje tiene implicaciones sociales, los propósitos del estudiante en la escuela derivan de sus simetrías juveniles, las cuales no son iguales a las institucionales. Los estudiantes se sumergen en estrategias individuales y colectivas, para la culminación del nivel bachillerato. Pero a su vez, las instituciones también tienen intereses y objetivos en dichas poblaciones juveniles.

¿Cómo poder generar encuentros en el proceso de enseñanza - aprendizaje, donde se respeten las diferencias entre estudiantes y docentes, los antagonismos de la política educativa, las tensiones de la educación pero que sean a la vez complementarios en la relación?

La pregunta sobre ¿cómo enseñar a los estudiantes? ha generado interesantes y polisémicos debates, se defiende la premisa: en la cual, es crucial para los educandos aprender lo que sea funcional, emocional, útil, operativo a su contexto social y vida diaria.

Al dialogar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se da en contextos de riesgo de vulnerabilidad social es importante abordar, la arista de la finitud social, los jóvenes que experimentan dicho riesgo, poseen una finitud social, biológicamente siguen vivos, no obstante, socialmente están finados, porque quizá estén impedidos de acceder a un derecho inalienable, como la educación de calidad, servicios de salud estables, continuos; vivienda y empleo formal digno (Vanderschueren, 2007).

Desde una epistemología y pedagogía basada en la problematización, la cual rechaza la burocratización y lo heredado, en este injusto orden social que ya en anteriores décadas exponía el maestro Paulo Freire, existen educadores que promulgan más allá de lo dado en una criticidad, caer en cualquier tipo de fatalismo educativo, es una contradicción a nuestros posicionamientos (Freire, 1997).

Los sistemas educativos se preocupan poco, por comprender los elementos significativos, que se proyectan por medio del vestuario, tatuajes, perforaciones, escarificaciones, alteraciones, la disputa barrial por el grafiti, dichos códigos en los

presentes ambientes, definen la vida de los jóvenes (Valenzuela, 2012). En tal sentido, se expresa el origen de una mutilación de procesos de comunicación en la relación docente-estudiante, se produce el desperdicio de la experiencia formativa expuesto por Boaventura (2000) y no existe diálogo sobre reclamos o expectativas juveniles subyacentes.

A raíz de lo expuesto y de una identidad difusa del nivel medio superior en México según Bracho (2012), en los últimos años la escuela probablemente haya recalitrado sus mecanismos e instrumentos de control en los jóvenes. Preliminarmente se plantea que si en el proceso de enseñanza-aprendizaje la escuela moderna no comprende, a los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social y a su vez no valora, celebra, promueve y ante todo respeta las predisposiciones de los estudiantes en el nivel medio superior, posiblemente se vea obligada a construir instrumentos de control, vigilancia, castigo y corrección cada día más recalitrantes. Lo descrito para mantener el estatus fundacional para la que fue creada, sin considerar el forzamiento institucional y la desconexión de la escuela de las necesidades, intereses y expectativas juveniles planteadas.

La educación es el encuentro con la otredad, donde se consolida un vínculo que genera en los sujetos transformación después del contacto, las investigaciones referidas son significativas, dado que dan cuenta del papel trascendental de los otros en la constitución subjetiva de los jóvenes, los hallazgos permiten dilucidar que en los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad existen dificultades para el aprendizaje, abandono, separaciones, violencia intrafamiliar, carencias materiales, amenazas sociales y psicológicas, apoyos sociales limitados, exceso de sufrimientos, decepciones, empobrecimiento de relaciones, riesgo social, angustia ante el desamparo y búsqueda de contención (Dubini, 2020).

Las transformaciones de las estructuras sociales, educativas, políticas y económicas, posiblemente disminuyan los elementos como la pobreza y la exclusión social de los estudiantes inmersos en estos contextos. A dichos estratos se les impide el acceso a posiciones que proporcionen independencia, aprendizajes y autonomía. Por ello, se establece el desarrollo de fuerzas físicas,

intelectuales y holísticas en el estudiante, ya que todo tiempo de crisis, ya sea particular o general es lapso de potencialidad y posibilidad (De Alba, 2007).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de riesgo de vulnerabilidad social, posibilita a los jóvenes a obtener nuevos conocimientos y perspectivas al consolidar, nutrir y ampliar su capacidad de asombro, en estos espacios, el proceso educativo exige ética y estética, trabajo educativo especializado, dado que la diversidad estudiantil hace su aparición.

En concreto, es nodal que las condiciones pedagógicas estén dadas para la atención a estas poblaciones, es sustancial que las instituciones educativas y los actores que las conforman comiencen a pensar desde las lógicas de la exclusión juvenil. Sensibilizarse y concientizarse, sobre lo que los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social viven psicosocialmente y ofrecer respeto a sus saberes y sustentividades, lo que implica un reto y oportunidad invaluable, para todos aquellos que piensan e imaginan una escuela y un proceso de enseñanza-aprendizaje distinto.

Inclusión en la Educación Media Superior

La obligatoriedad de la EMS promulgada el 09 de febrero del año 2012 a través del (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012), planteó a los jóvenes y sus familias, una situación particular, para un estudiante dejar de ir o asistir a la escuela, ya no era discrecional, es decir se categorizó a la obligación, como sentido educativo, ir a la escuela porque sí, porque no hay más remedio (Tenti-Fanfani, 2008).

Paradójicamente, las políticas de inclusión juvenil, propuestas en el bachillerato en México, en conjunto con la puesta en marcha de la obligatoriedad, han venido a exponer las deficiencias del nivel educativo, para atender a la población estudiantil, en términos macros. Miranda (2018) establece que las desigualdades se fueron acentuando como consecuencia del rápido incremento del bachillerato en tasa de absorción, que posibilitó el ingreso de jóvenes anteriormente excluidos.

Ruíz et al., (2018) sustentan que si la educación no fuese obligatoria, muchos más jóvenes abandonarían sus estudios antes de lo deseado. La inclusión

plantea una proliferación de movimientos que desde una mayor flexibilidad curricular atienden a los jóvenes excluidos con extraedad o que decidieron regresar a sus procesos de formación bachiller después de algún tiempo.

En este marco, se abre el diálogo sobre la inclusión educativa, reconociendo en ella tres tipos: política, pedagógica y de contención social (Greco, 2008; Duchastsky, 2014; Tiramonti, 2011; Tenti-Fanfani, 2008). La inclusión expuesta conlleva a una segregación escolar, definida como la desigual distribución de los estudiantes en las escuelas atendiendo a sus características, personales y sociales (Murillo, Belavi y Pinilla 2018).

En este contexto, el Gobierno Federal de México que estuvo en el periodo 2018-2024 en su discurso plantea una nueva política sobre juventud, es importante, revisar con criticidad cómo se dan los efectos de dicha política. El presidente constitucional Andrés Manuel López Obrador (AMLO) expresó que nunca más se dará la espalda a los jóvenes.

Currículum en la Educación Media Superior

La SEP en el año 2017, propuso el nuevo currículum de la Educación Media Superior en México, que en la teoría se plantea relevante, pertinente, operativo y responsable. Los programas de estudio de bachillerato poseen una estructura y organización basada en seis elementos curriculares: 1) eje, 2) componente, 3) contenido central, 4) contenido específico, 5) aprendizaje esperado y 6) producto esperado. Los seis elementos curriculares, se implementan, con el propósito de favorecer que los aprendizajes de los estudiantes tengan profundidad, evitar la dispersión curricular, impulsar la transversalidad y orientar mejor la práctica docente.

Dichos elementos, se llevan a cabo mediante los siguientes cinco campos disciplinares: Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Comunicación, tienen como propósito fundamental alcanzar el perfil de egreso de la EMS constituido por once ámbitos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas, habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, convivencia y ciudadanía,

apreciación y habilidades artísticas, atención al cuerpo y la salud, cuidado del medio ambiente y habilidades digitales.

El nuevo currículum de bachillerato, no solo se enfoca en los conocimientos que los estudiantes puedan adquirir, sino que se orienta principalmente, al desarrollo de actitudes y habilidades que les ayuden a aprender a pensar, es decir, a movilizar el pensamiento. Las actividades se implementan a través de comunidades de investigación, redes de aprendizaje y diálogo, las cuales buscan que los educandos empleen lo que saben y aprendieron, en niveles educativos anteriores (preescolar, primaria y secundaria), fundamentando sus aportaciones. El curriculum conlleva principios pedagógicos que orientan la tarea y la práctica docente, tales como: poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, tener en cuenta los saberes previos de los individuos, ofrecer acompañamiento al aprendizaje, reconocer la naturaleza social de conocimiento, diseñar situaciones didácticas, reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal, modelar el aprendizaje, promover la relación interdisciplinaria, favorecer la cultura del aprendizaje, reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza y superar la visión disciplinaria como un mero cumplimiento de normas (SEMS, 2017).

Es decir varios de los principios pedagógicos y curriculares expuestos, no se cumplen en el bachillerato dentro de lo sustantivo, es decir, en los hechos y práctica pedagógica, la reciprocidad y cooperación entre currículum, docentes y jóvenes es distante de lo planteado (Tenfi-Fanfani, 2002;Tiramonti,2011).

Se reconoce de manera general, las dificultades que tiene el proceso de enseñanza- aprendizaje en bachillerato, con la implementación en 2017 del nuevo currículum de la EMS, entre ellas destacan: la cantidad de contenidos que incluye, dificultan o impiden el cumplimiento de los propósitos preestablecidos, esto propicia un aprendizaje superficial o sin el nivel de profundidad que se pretende en los estudiantes (SEMS, 2017).

Los contenidos del programa de estudios de bachillerato no poseen relación con los propósitos de las Unidades de Aprendizaje Curricular correspondientes y claridad en su presentación, se encuentran más próximos a

campos disciplinares diferentes y se expresan en una terminología lejana a la disciplina correspondiente. No responden a los intereses de los estudiantes y ello genera apatía, aburrimiento y abandono escolar (González, 2006).

En el aula probablemente para los estudiantes el aprendizaje sea concebido como mera recepción y repetición de información, dejando al margen el empoderamiento intelectual y el facultamiento de habilidades socio funcionales juveniles. Lenke (2006) argumenta que la educación científica derivada del currículo es alienante, y aburrida para los jóvenes, no es creativa y no ejecuta las fuentes didácticas, epistémicas y sociales para las cuales el programa de estudio en bachillerato fue creado. Dichas fuentes (epistemológica y social), son primordiales para evitar una ruptura entre el mundo y la escuela.

Es imperante construir posibilidades de transformación en la escuela, para que los estudiantes diluciden el esclarecimiento del ser y del estar, expresar sus propias ideas, y consolidar la vinculación curriculum-sociedad. Lo expuesto mediante pedagogías emergentes, reflexivas, sociales y situadas, que giren su atención hacia la construcción de puentes entre lo escolar y vivencial, pensar pedagógica y curricularmente desde las lógicas juveniles excluidas, que se encuentran instauradas en los contextos de riesgo de vulnerabilidad social.

Las causas por las que los jóvenes no desarrollan el interés por la ciencia son complejas; sin embargo, parece evidente que existe una conexión entre las actitudes hacia la ciencia y la forma en que se enseña (Rocard, 2007). La OCDE (2019) plantea las conclusiones de diversos estudios, donde se destaca, que los contenidos escolares en bachillerato están sobrecargados, algunos temas pierden distancia generacional, ya que a través de los años, los conocimientos significativos para el desarrollo integral de los jóvenes en sociedad, se van modificando. En este punto se reflexiona ¿si el currículo implementado a partir del Nuevo Modelo Educativo del año 2017 en México tiene vigencia en la formación actual del estudiante de bachillerato ante estos mundos de pluralidades, diversidades y lenguajes?

Los principios de reciprocidad, cooperación y lenguaje de vínculos, con los jóvenes, que viven en estos espacios son cruciales. Las estrategias didácticas que

utilicen los maestros, su trabajo, formación magisterial, experiencia e interés por los estudiantes son de significativa importancia en el aprendizaje estudiantil. Ya que en estos sectores poblacionales una de las problemáticas que subyace es que la implementación curricular de los planes de estudio de la EMS se lleva a cabo en condiciones de desigualdades estructurales y estratificaciones sociales (Murillo, et al. 2018).

Se subraya la necesidad de involucrar afectivamente a los estudiantes y ofrecer un currículum más y mejor contextualizado con la sociedad actual, ya que históricamente existe una brecha entre lo que se enseña en los cursos de ciencias y el tipo de ciencia utilizada (Millar et al., 2006). Aquel estudiante que supera a los demás, será considerado en un currículum restringido como el mejor, el más inteligente, el más culto, el más hábil, el de más inventiva o el más cualificado y de esta forma se producirán y reproducirán juicios de excelencia entre los estudiantes (Perrenoud, 1990). Si la Educación Básica es maternal y vertical, la Educación Media Superior quizá opte por lo paternal y la horizontalidad, lo expuesto, sumado a la homogeneización juvenil y de planes de estudio, arista que ocurre por medio de la implementación del Marco Curricular Común (MCC) en bachillerato.

Existen críticas al MCC, ya que la movilidad estudiantil y equivalencias entre instituciones de EMS en México no se logra, es decir, un joven que cursa varios semestres en un subsistema de bachillerato general no puede cambiar o transitar libremente a una modalidad de bachillerato tecnológico o profesional técnico y continuar manteniendo su avance curricular, a esto se le suma que los trámites de equivalencia de materias difieren de una modalidad semestral a cuatrimestral, sobre estas temáticas la realidad educativa, que indica disparidad y fragmentación (Didrikson, 2009).

Ahora bien, si el éxito y el fracaso escolar constituyen fabricaciones políticas, educativas, sociales, institucionales y culturales, las escuelas proporcionan un espejo lleno de cargas valorativas y juicios de excelencia que influye en el aprendizaje por medio del currículum, en ellas, un sujeto consagra sus éxitos o fracasos (Perrenoud, 1990), desde el momento que los contenidos

reguladores de conocimiento deciden lo que será significativo incorporar al aprendizaje.

En este marco curricular común propuesto por la RIEMS, se ejemplifica lo siguiente: para que un individuo logre el perfil de egreso de bachillerato en México, la política educativa indica que es medular que en su recorrido formativo un niño aprenda a leer y escribir a los cinco años (primaria), un adolescente utilice su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos, con diferentes propósitos e interlocutores (secundaria), y que un joven desarrolle pensamiento crítico y solución de problemas (bachillerato), ¿quién mueve estas fabricaciones políticas educativas, sociales, institucionales, culturales y psicosociales derivadas del curriculum?

El currículum es un dispositivo hegemónico de política educativa (Sandoval 2016), dado que tiene una función reguladora de contenido (Sacristán, 2013), la cual conduce a que se otorguen calificaciones y créditos como prueba de aprendizaje juvenil. Al respecto, ¿los planes y programas de estudio de bachillerato desarrollaran capacidades cognitivas, críticas, virtudes, bondades, diferentes percepciones del mundo y proyecto vital en los estudiantes mexicanos inmersos en situación de vulnerabilidad social que les permitan implicarse en las diversas dinámicas sociales través de la promoción y participación juvenil?

Además la manera en que las escuelas, dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes a través de un número que legitima la construcción del éxito y el fracaso en la escuela, los asignan a diversas aulas y dividen el conocimiento por materias, esto evidencia una gramática escolar en el currículo (Dussel, 2009). Existe hibridación de capitales, simbólicos, económicos, intelectuales y políticos del estudiante, dichos campos confluyen, en una relación constante, dentro del aula, que más allá de un nivel de concreción derivado de la implementación de la RIEMS, es un refugio de la imaginación estudiantil.

¿Qué enseña el currículum a los jóvenes de bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social? ¿de dónde proviene la genealogía de cada uno de sus contenidos? es significativo que el curriculum potencie aprendizajes de manera

transdisciplinar, horizontal y longitudinal, en el desarrollo integral del sujeto dentro del ciclo gnoseológico freiriano y la formación juvenil.

Lo argumentado, para ampliar la creatividad estudiantil, volver epistemológica la imaginación y el pensamiento crítico. Se promulga por la implementación y desarrollo de contenidos curriculares innovadores, experienciales, humanos, artísticos, situados, que les propongan retos a los jóvenes, para la expansión y consolidación de competencias, habilidades y aprendizajes estudiantiles. La educación entendida como un proceso social, humano, de variadas direcciones y derecho inalienable, que forma ciudadanía, libertad y posee propósitos más allá de la memorización, producción, reproducción o sumisión. En balance, se reflexiona en un vínculo entre currículum-sociedad que posibilite a los estudiantes promoverse en la dinámica social, siendo partícipes de esta última constantemente.

Factores psicosociales escolares

“Los factores psicosociales escolares, son un segmento de los factores psicosociales generales, que rodean la vida de las personas, cuando se trata de estudiantes, son los más influyentes y determinantes en la calidad del desarrollo que alcanzarán, puesto que son los que determinan el tipo de relaciones que despierte por conocer” (Puerta y Pérez, 2017, p.3).

El ambiente escolar es un factor que afecta el desempeño de los alumnos, la administración de la institución educativa, sus políticas y estrategias, capacitación docente, compromiso y carga de trabajo se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Osorio et al.,2009). Quizá en un contexto escolar los estudiantes ya no solamente están oprimidos sino también se encuentran aburridos en clase, el aburrimiento se enlaza con el desinterés o disgusto por la escuela y la invisibilización estudiantil que posiblemente en ellas se produzca (Lewkowicz y Corea, 2002).

Los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social se encuentran sumergidos en un contexto que afecta su proceso de aprendizaje (Astorga e Hidalgo, 2018) se podría señalar que para la mayoría de los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad la educación está en un segundo plano a causa de los problemas

afectivos, psicológicos, sociales y económicos que experimentan. La pregunta sobre ¿para qué me sirve lo que me enseñan en la escuela? refleja la importancia de la perspectiva situada. De hecho los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social creen que los beneficios de la formación son poco relevantes, es decir, no le encuentran sentido al estudio (Rodríguez et al., 2016).

Es complejo abordar el análisis de los factores psicosociales que impactan en la escuela y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el abandono escolar. El aprendizaje de estos factores no se adquiere por medio de la pasividad, sino por la aceptación activa de los propios pobres y excluidos (López, 2012).

El espacio donde viven estos adolescentes, no ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades y recursos ajustados a los requisitos socialmente establecidos, pues, en ocasiones, se ven obligados a llevar a cabo acciones y comportamientos dirigidos a la supervivencia en estos ambientes de desventaja (Zambrano y Pérez-Luco, 2004). Se ha demostrado que la vulnerabilidad social no ofrece oportunidades para el desarrollo psicosocial juvenil (Gómez, Rodríguez y Hernández, 2021).

En lo referente al desempeño escolar Gómez et al. (2021) exponen que las repeticiones de años académicos y el deficiente rendimiento estudiantil condicionan las constantes vivencias de fracaso escolar, que también acentúan el rechazo a la escuela por parte de los jóvenes, legitimando su autopercepción de “brutos”. Lo que puede estar limitando sus aspiraciones profesionales y el contenido de las mismas a causa de este autoconcepto negativo.

Por otra parte, los jóvenes que sufren violencia escolar o intimidación durante su trayectoria formativa manifiestan menor rendimiento académico y una disminución en su confianza, habilidades, destrezas y competencias, posiblemente esto internalice miedo en los jóvenes para la construcción de aprendizajes significativos y timidez para socializar en los diversos espacios o entablar relaciones afectivas llenas de significado en la escuela (Puerta et al., 2019).

La motivación en el aula constituye otro factor psicosocial, Ocampo (2019) se enfoca en estudiar el apoyo que brindan las instituciones educativas al

estudiante para motivar y poder llevarlo al éxito académico. Por otra parte Bandura (1993) en su teoría cognoscitiva social plantea que la motivación es el producto de varias fuerzas donde se encuentran las expectativas de los individuos de alcanzar una meta, el valor de dicha meta para ellos y el impulso positivo de las personas.

Se podría argumentar que los jóvenes con capacidad de sobreponerse rápidamente a las dificultades que les proporcionan los imponderables escolares será lo que adquiera y expanda su motivación para lograr objetivos preestablecidos. Para Astorga et al. (2018) los problemas psicosociales afectan profundamente el aprendizaje de los estudiantes, desmotivándolos y poniendo en jaque la enseñanza.

La motivación escolar es uno de los factores psicosociales más prioritarios en el desarrollo del aprendizaje, una de las claves es la motivación intrínseca, que favorece el interés de los propios estudiantes, despertando en ellos curiosidad epistemológica, a los maestros les interesa que sus alumnos estén motivados por cuenta propia para aprender lo que se les enseña en la escuela (Anaya-Duran y Anaya-Huertas, 2010).

Aunque cabe destacar que en las últimas décadas, más allá de la motivación, se ha buscado responder a cómo los estudiantes construyen el sentido y los significados sociales dentro del bachillerato. En el ámbito psicopedagógico, los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje conllevan relaciones afectivas donde los estudiantes se sienten felices, valorados, tranquilos y libres de expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones, lo que fortalece su confianza y disminuye los conflictos, el aprendizaje está mediado por las relaciones docente-estudiante y los principios de reciprocidad como base de la sociabilidad ideal (Dubet, 1998).

Relaciones afectivas docente-estudiante

La figura del profesor es un referente social de gran relevancia durante la juventud, la manera en la que los docentes se acercan a los estudiantes demarca actitudes multidireccionales entre los mismos pares. Palomero y Fernández (2002) plantean que la opinión que los docentes realizan sobre los estudiantes influye en las relaciones entre ellos. De esta forma, los métodos de enseñanza magisteriales,

así como las relaciones afectivas estudiante-docente que se suscitan en las escuelas de bachillerato, son considerados factores psicosociales.

Para Puerta et al. (2017) es habitual que los docentes sobre todo de bachillerato den comienzo al año escolar con un diagnóstico incipiente e insuficiente de las características particulares de sus estudiantes, centrando su práctica en el desarrollo de los ejes temáticos que tienen a su cargo, dejando de lado la importancia de analizar y evaluar previamente a los estudiantes, para que las estrategias que se desplieguen en el aula sean las más eficaces y con ellas atiendan los requerimientos emocionales, cognitivos y sociales que cada adolescente tiene consigo.

La intensa actividad académica que existe en el bachillerato, la sobrecarga de trabajo que adquieren los estudiantes, la responsabilidad estudiantil que experimentan, lleva a los jóvenes según Díaz (2006) a consecuencias de tipo emocional, cognitivas y conductuales. Los estudiantes rechazados tienen peor relación con los profesores y obtienen menor apoyo de estos (Zettergren, 2003), lo establecido posiblemente produzca que la red social del estudiante se acorte y no se amplíe (Sluzki, 2017).

Como elementos de estas relaciones afectivas se encuentran las actitudes hacia el estudio por parte de los jóvenes, Casanova (2002) expone que cuando el referente evaluador de un sujeto es externo este se denomina nomotético (del profesor al estudiante). Este enfoque supone evaluar a un estudiante en función del nivel del grupo en el que se haya integrado, existe otro enfoque llamado ideográfico donde el referente evaluador son las capacidades que la persona posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada (de estudiante a estudiante).

Lo expuesto es considerable, porque este tipo de evaluación es positiva y se centra totalmente en cada sujeto, valorando sobre todo su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse, en síntesis, evalúa una de las aristas más importantes en la vida personal: las actitudes.

¿Cómo se podrían generar psicosocialmente mayores evaluaciones ideográficas en el proceso educativo? es complejo, porque el sistema educativo quizá se encuentre anclado en las evaluaciones nomotéticas que brindan un número como prueba de aprendizaje (Casanova, 2002).

Para los jóvenes es importante, la construcción de un autoconcepto positivo, el cual, los implique a buscar redes de apoyo y socializar dentro del espacio escolar, así como afrontar sus trayectorias escolares con éxito. Escudero, González, y Martínez, (2009) encontraron que dentro de los factores psicosociales que pueden determinar una trayectoria escolar exitosa se encuentran la relación docente-estudiante, las relaciones con los pares, las creencias personales y los factores emocionales.

Las actitudes de descontento y rechazo por parte de los maestros hacia condicionantes sociales, económicas y culturales del estudiantado y sus familias provoca desmotivación, roles pasivos estudiantiles y autoexclusión del proceso de aprendizaje por parte de los jóvenes (Candela, et al., 2021).

En este sentido, Díez-Elola (2021) plantea con base en los discursos del profesorado cuatro hipótesis explicativas respecto a la situación de fracaso escolar estudiantil en ambientes de riesgo de vulnerabilidad social, relacionadas directamente con cuatro variables: la herencia genética, la familia, la institución educativa y el contexto socioeconómico.

Se ha demostrado que algunos jóvenes se refugian en las escuelas y tienen éxito en ellas para compensar situaciones problemáticas familiares, sumado esto, a las relaciones positivas entre iguales y a los docentes que actúan como modelos (Gairin et al., 2015).

Factores de éxito en la escuela

¿Cuáles factores psicosociales son los que determinan el éxito en la escuela de jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social? los factores psicosociales que experimenta un estudiante en esta condición y que lo posibilitan de tener éxito en la escuela y en su trayectoria escolar, han sido ampliamente estudiados por la investigación educativa. Se indican los siguientes hallazgos: resiliencia, auto exigencia, interés por el aprendizaje, constancia en el estudio, autodisciplina,

capacidad crítica, autoconcepto positivo (Longás, Cuso, Querol, Riera, 2016).

Además de autoeficacia académica, vínculos pro-sociales, actitudes resilientes, sentimiento de pertenencia y compensaciones, parentalidad positiva, tolerancia a la frustración, autoeficacia, capacidad en la relación, efectividad institucional, capacidad de afrontamiento, características de la personalidad (Carrillo et al., 2018).

Cabe destacar que la experiencia juvenil de estar aprendiendo y de logro de desempeños curriculares adecuados, así como la apropiación de contenidos son componentes relevantes de retención en las escuelas (Casen, 2003). En este marco, Goicovic (2002) establece que los jóvenes fortalecen su autoestima cuando se sienten percibidos en la escuela por sus pares y maestros como capaces y útiles, esto suma al éxito en la trayectoria escolar.

Se plantean otros factores de éxito escolar juvenil como el clima y gestión de aprendizaje, y la capacidad y resolución de problemáticas (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2011), así como la proyección social, el clima de respeto entre los alumnos, docentes y estudiantes (Estrada, 2015). Las escuelas también son exitosas cuando los educadores potencian la participación y resiliencia en sí mismos (Tellez et al., 2019).

En este sentido se sustenta que un estudiante aunque se encuentre en vulnerabilidad no significa que sea retrasado o tenga alguna discapacidad, sino más bien, se refiere a características y circunstancias de su medio escolar, familiar y social que lo predisponen a experiencias negativas (Jadue et al., 2005).

El hecho de que diversos jóvenes se encuentren en algunas de las situaciones referidas no significa que no tengan aspiraciones de mejora en sus condiciones de vida salarial, social y cultural (De la Cruz et al., 2019). A los jóvenes que no tienen familia, casa, oportunidades, trabajo y que carecen de integración comunitaria y escolar, se les nomina e interpela desde la condición de falta e incompletud y desde allí se piensan y diseñan modalidades de intervención institucional (Makowski , 2017); no obstante, surge el cuestionamiento si ¿la incompletud no es imperativa o característica del ser humano como parte del inacabamiento formativo? los jóvenes son capaces de tener y hacer nuevas

relaciones sociales que quizá con frecuencia sean desconocidas o invisibilizadas por las instituciones escolares.

Desde una perspectiva psicosocial, en los presentes ambientes de vulnerabilidad se enfatiza en la empatía, el análisis, la comprensión de los factores psicosociales que conllevan los estudiantes, la innovación educativa, la formación docente, la generosidad, la ética, la investigación, el respeto a los saberes, la asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Se apuesta a la conciencia del inacabamiento, la competencia profesional, la seguridad, la ruptura, la libertad, la humildad, la tolerancia, la lucha en defensa de los derechos humanos, así como a los elementos que los estudiantes traen a las instituciones escolares desde sus organizaciones familiares.

Factores psicosociales familiares

La familia constituye el núcleo básico para la socialización y construcción de redes juveniles, a través de esa interacción los sujetos acceden de manera gradual, temporal o permanente a los mecanismos de participación y dinámica social, la realidad está en el intercambio, los jóvenes no se sustentan en el aislamiento. En situaciones de riesgo de vulnerabilidad social, la estructura familiar posiblemente brinde los soportes afectivos y sociales necesarios para que los estudiantes se promuevan con liderazgo en su comunidad. La familia forma para la libertad, desarrolla hábitos generacionales y marca las pautas para el avance y mejoramiento de la vida presente y futura de cada uno de sus integrantes.

La familia en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social probablemente funja como un factor psicosocial o factor de protección, derivado de las acciones formativas que se logren consolidar en quienes la conforman. Ya que en cierta medida, sus integrantes, son dependientes hasta que logran consolidar independencia. Por ello, el papel de la familia es fundamental para impulsar el desarrollo de la tenacidad juvenil, y la construcción de ciudadanos críticos, problematizadores de su entorno, con espíritu creativo y estoicos, considerando las posibles barreras que imposibiliten el crecimiento y el facultamiento socio-funcional.

En la actualidad miles de niños y jóvenes se hallan en situación de abandono material y psicológico. Por ello, la familia no siempre representa el rol socializador totalizante que le correspondió en otras épocas (Guerra, 2013). La conformación de nuevas familias, así como los imperativos del mercado laboral, marcaron algunas pautas en las transformaciones de las dinámicas familiares. La génesis familiar, unión, vínculos, y lazos han transitado a otras formas de convivencias, roles, estatus y pensamiento.

Apoyo familiar en la escuela

Al abordar los factores psicosociales familiares, se destaca el estudio del apoyo o liderazgo familiar, el grado de escolaridad de los padres y su función educadora. De acuerdo con Sánchez (2020) la familia juega un rol de gran importancia en la educación de cada uno de sus miembros, el involucramiento de los padres en los procesos formativos de sus hijos dota de relevancia y valor su desarrollo integral.

Cuando las estructuras familiares son débiles en lo que respecta a sus acciones educativas, posiblemente los hijos se encuentren en una situación de vacío formativo, dado que la función educadora en la organización familiar, no les provee de herramientas, habilidades o competencias. Mismas que serán puestas en práctica en el encuentro con otras instituciones socializadoras (escuela, barrio, comunidad). Mejía (2021) demostró que la indiferencia y falta de presencia de los padres en los procesos de enseñanza- aprendizaje, deriva en procesos educativos juveniles deficitarios.

Los jóvenes se encuentran en una etapa de su vida llena de riquezas sociales y subjetividad, son sujetos histórica y socialmente condicionados. Los estudiantes exigen aceptación, reconocimiento, afectividad, apreciación de parte de sus familias y comprensión en el conjunto de factores psicosociales que se suscitan en ellos.

Es imperante para las familias el tomar consciencia que el estudio exige esfuerzo, sacrificio e inversión como vías de promoción y participación juvenil; en ambientes de riesgo, los sistemas de contención familiar posiblemente sean laxos y esto repercutirá en las exigencias que se le pueden solicitar a los estudiantes.

Por ejemplo, presionarlos para su adscripción al empleo formal e informal dada la necesidad económica familiar (Molina et al., 2017). Es trascendental que las familias en riesgo de vulnerabilidad social inviertan en la educación de sus hijos, en el sentido de asumir las inherencias y contingencias del proceso pedagógico. Motivar y apreciarlos en lo social, cuidando las relaciones que establecen en sus redes micro, meso, exo y macro-sistémicas.

La autoestima y el apoyo social percibido son dos factores psicosociales familiares que el joven adquiere, los cuales para Moranta (2021) representan conexiones importantes con la calidad de las relaciones que se tienen con los padres. En la familia al igual que en la escuela se parte de un lenguaje de vínculos, de asunción, de corresponsabilidades, de interés por los otros. Cuando un estudiante se siente sumergido en una serie de problemáticas familiares entre ellas: la falta de apoyo familiar, quizá difícilmente logrará concentrarse en asuntos fuera o alejados de esta esfera, la solución a las problemáticas familiares se volverá prioritaria (Molina et al., 2021). La familia al igual que la escuela, construyen posibilidades de transformación y desarrollo psicosocial juvenil.

Para Martínez (2021), las emociones en la familia y escuela para los jóvenes constituyen un factor esencial en el aprendizaje al relacionar curiosidad y atención, la educación intelectual y el componente afectivo no se pueden desligar ya que son un híbrido que suma a la transformación integral de los seres humanos.

Al tener un contexto familiar complejo los estudiantes comienzan a enfrentarse a mayores problemáticas en el plano educativo, por ello las herramientas socio-afectivas que se desarrollan en los hogares, posibilitan la construcción de aprendizajes y la vinculación con el mundo, caracterizado en la era actual por las redes. Así entonces la ausencia emocional en la familia quizá constituya una barrera psicológica escolar, donde se entremezclan expectativas, actitudes, comportamientos, agendas ocultas juveniles y resistencias.

Velázquez y Villarreal (2021) afirman que los vacíos emocionales por la carencia de afecto de los padres, la falta de comunicación y el tiempo que les dedican a sus hijos constituyen desacuerdos en la formación educativa y

disciplinaria familiar, los jóvenes se sienten incompletos, desprotegidos e incomprendidos lo que genera una respuesta de rechazo y desvinculación gradual con la institución escolar.

En el ambiente familiar, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad permitirán mejores desempeños en la escuela, en cambio escenarios con disputas, reclamos, recriminaciones y devaluaciones hacia el estudio limitarán el espacio, el tiempo y la calidad de las actividades escolares. Por ello, es sustancial que las familias pongan en práctica estrategias proactivas, teniendo tacto y cuidado de establecer entre sus miembros cargas desmesuradas, diferencias o comparaciones entre hijos mayores o menores (Corsi, 2003).

Al analizar la otra antípoda del fenómeno expuesto, autores como Stattin y Kerr (2000) encontraron que una comunicación familiar abierta y fluida y el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos de forma clara y empática, con respeto y afecto, tiene efectos protectores que facilitan procesos adaptativos en la etapa juvenil, las relaciones positivas entre ellos desarrollan autopercepción y autoestima. Las estructuras familiares modernas son complejas, se encuentran agotadas subjetivamente, sin embargo posiblemente alcancen relaciones afectivas protectoras llenas de fortaleza emocional, cuando estas últimas estén signadas por la gestión de la confianza.

Es necesario que los jóvenes en su familia sostengan una interacción dinámica en su funcionamiento, la cual se da en el intercambio cooperativo y recíproco de sus miembros. Ortega (2000) proclama que cuando el funcionamiento juventud-familia se quebranta, este pasa a convertirse en un sistema conflictivo que proyecta estrategias disfuncionales ante las situaciones de intercambio, estableciendo líneas de conductas inadecuadas para los jóvenes en las mayorías de los escenarios de actuación donde estos se relacionan.

Expectativas de padres de familia sobre el proceso formativo de sus hijos

El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer el desarrollo personal y educativo. Por ello, la percepción que reciben los jóvenes de las dinámicas familiares son importantes en su avance en la escuela. Si una pre-concepción

peyorativa docente tiene consecuencias que hacen fallar a los estudiantes en la escuela (Tenti-Fanfani, 2008), igual una opinión familiar negativa de padre o madre tiene ese impacto (Albán-Sánchez et al., 2021).

Por tanto, las expectativas educativas de la escuela y la familia, respecto a los procesos de formación juvenil, moldean el accionar del estudiante, al idealizar una figura de alumno representativo, constante o común. Este tipo de preconcepciones, dirigidas a los jóvenes y sus trayectorias escolares, por parte de las instituciones socializadoras, es lo que hace fallar al educando dentro de la escuela (Tenti-Fanfani, 2008).

Un factor psicosocial fundamental poco estudiado en México es la función que tienen las expectativas y actitudes parentales sobre la educación de los hijos, socialmente se espera que la familia conlleve una actitud positiva hacia los procesos de formación, considerándolos prioritarios para el desarrollo humano y el bienestar integral, ya que “las expectativas son la probabilidad asignada al cumplimiento de determinado nivel o grado educativo” (Székely, 2015). En este sentido, las expectativas familiares se diferencian de las actitudes, ya que estas últimas abordan los comportamientos de los sujetos.

Ante lo expuesto, se ha comprobado que las expectativas y elementos motivacionales que ambos progenitores transmiten a sus hijos e hijas [...] disminuiría la propensión a abandonar la escuela (Fuentes y Chávez, 2019), ¿las expectativas familiares son una arista transgeneracional que influye en el éxito o fracaso escolar de generaciones venideras?

Las expectativas, las historias personales y las creencias sobre la educación que conllevan padres y madres, influyen en el apoyo familiar brindado a la formación juvenil. Se denotan aristas como el involucramiento educativo voluntario de las familias, donde se promueve el estudio, independientemente de las demandas solicitadas por la escuela (Bazán-Ramírez et al., 2022). Quizá diversas familias otorguen un valor social a la educación distinto al grado de invertir y apostar en los procesos formativos de sus hijos. Por ello, el papel de la escuela se vuelve fundamental en las aspiraciones familiares presentes y expectativas de futuro.

Por otra parte en diversas ocasiones la participación familiar se vuelve pasiva en lo que respecta a la educación de los hijos, Hernández (2021) demostró que la pasividad respondía principalmente al limitado tiempo disponible del que disponen los padres, debido a actividades laborales, lo que afecta el involucramiento hacia las acciones educativas, lo descrito repercute en el progreso de sus hijos, es decir, en algunos contextos se da prioridad a la subsistencia del hogar en términos económicos que a la educación de sus integrantes.

De acuerdo a Argudo (2021) existen varios elementos por los cuales no existen un involucramiento parental en la vida escolar de los hijos entre ellos destacan: falta de interés por la educación, rechazo a la escuela, apatía en lo que respecta a la participación, empleo, falta de tiempo, así como el contenido de las reuniones de padres de familia.

¿Qué relación existirá entre las expectativas de los padres de familia sobre el proceso educativo de sus hijos y las propias expectativas de los jóvenes en el bachillerato? ¿si las expectativas de ambas partes son complementarias y dialogantes. producirían el éxito escolar?, o si en su caso ¿será viable sustentar un recorrido formativo del estudiante dirigido al fracaso escolar, si las posiciones son contradictorias, antagónicas y con bajas aspiraciones de futuro?

En un contexto educativo las expectativas estudiantiles funcionan como un predictor de las acciones académicas, en los procesos educativos se ha evidenciado que la idea de continuar estudiando se vincula a la valoración de los beneficios que los jóvenes obtendrán al concluir la Educación Media Superior (Romero et al., 2021), entre ellos destacan el obtener un mejor empleo, continuar con los estudios profesionales y obtener movilidad social (Weiss, 2012; Serrano, 2019).

En la educación es una prioridad que se construya una alianza entre familia y escuela, ya que si los jóvenes viven desde diferentes mundos y sus dinámicas son cambiantes tanto en tiempo como en espacio, lo mismo ocurre con las familias al partir desde diversas realidades, expectativas y contextos.

Será sustancial que la familia y la escuela generen un vínculo sólido donde se produzca un diálogo constante que impacte en la construcción de aprendizajes

estudiantiles, esta interacción a través de la comunicación constituye la principal herramienta para escuchar y atender expectativas, deseos e intereses familiares. Se ha demostrado que diversos padres expresan interés en participar en el desarrollo de sus hijos, en sus actividades escolares y estar constantemente implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no obstante, diversas familias han expresado su desconocimiento sobre qué más pueden realizar en la escuela aparte de recoger calificaciones (López et al., 2021).

La presión y las demandas familiares hacia los hijos en la escuela para la obtención de buenas calificaciones o logros académicos, sumado a la influencia de terceros afectan la estabilidad psicosocial de los estudiantes llegando a producir abandono escolar (Escandón et al., 2021).

Diversas instituciones escolares poseen una mínima claridad sobre las realidades que experimentan las familias en ambientes de marginación, esto produce que no se responda a las necesidades y expectativas parentales, en este marco los padres de familia solo son tomados en cuenta para recibir cuestiones vinculadas al disciplinamiento o para comunicarles malas noticias sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela (Tiramonti, 2011; Castellanos et al., 2018). Por ello se insiste en la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje inductivos que partan desde las lógicas de la exclusión juvenil y las redes que la conforman incluyendo la familiar.

Alcoholismo y drogadicción

El alcoholismo y la drogadicción que posiblemente puedan suscitarse en familias en riesgo de vulnerabilidad social, son dos adicciones que conforman otros dos factores psicosociales familiares que son medulares a profundizar. Cicua et al. (2008) han identificado que tanto la familia como los pares son en ciertas ocasiones los promotores del inicio y la permanencia del consumo de alcohol por parte de los jóvenes, debido a que padres, amigos y pares son modelos de referencias para los estudiantes; de hecho se ha constatado que la permisividad familiar influye en la iniciación del joven en el consumo de alcohol.

Para Orcasita, Lara, Suárez y Palma (2018) la transición escolar es un factor psicosocial relacionado con el consumo de alcohol, porque al aumentar el

grado escolar los jóvenes tienen mayores libertades, sus simetrías cambian, sus propósitos son distintos a cuando cursaban la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) o eran niños o adolescentes.

¿Cómo controlar el consumo de alcohol juvenil si las familias son en parte modelos de adquisición y reproducción de conductas? las organizaciones familiares consumidoras quizá demarquen algunos hábitos en sus hijos que generacionalmente se reproducirán en lo social. Se interrelaciona el uso o abuso de bebidas alcohólicas con la necesidad de afecto y cuidado por parte de los padres, la liberación o ansiedad que pueden producir estas sustancias también colocan cierto techo de aceptabilidad social entre jóvenes, y pares, y como se ha establecido esos juicios condicionan relaciones multidireccionales (Orcasita et al., 2018).

Se indica que el consumo de alcohol es un obstáculo para el desarrollo psicosocial juvenil, ya que alarga procesos de maduración cognitiva en los sujetos, prolongando su dependencia y contención familiar. Aunque la prohibición del consumo puede convertirse en una necesidad juvenil insatisfecha, se fundamenta una regulación o disminución para resarcir los riesgos.

Al abordar la temática de la drogadicción y visualizar todo el panorama es importante sustentar que existen posicionamientos que se alejan de los prejuicios que estas y otras adicciones tienen en las familias e individuos en situación vulnerable, para Glavic y Barriga (2005) el uso de drogas ha sido históricamente una conducta tolerada en las sociedades modernas. Por otro lado se encuentran posiciones totalmente en contra de estas acciones (Ferrerías et al., 1998).

Violencia intrafamiliar

La violencia que se da en las escuelas posiblemente sea la expresión de un conflicto social más alto que engloba aspectos económicos, psicosociales o socioculturales, los estudiantes quizá reproduzcan la violencia que viven en el hogar o en la calle, dentro de la escuela. Posiblemente la violencia intrafamiliar de los estudiantes, es inaguantable para quien la padece, y probablemente realice su aparición en la escuela en los momentos donde el sujeto estalla, en una relación de conflicto, no existe contención, sino liberación de lo experimentado. Dicha

atmósfera podría ser perjudicial para los jóvenes en su proceso educativo. “La violencia es una fuerza injusta, que atropella la libertad, la vida y el ser, son manifestaciones desnudas, burdas y primitivas de agresión, acciones nocivas, de quien experimenta la amenaza de la descarga inmediata” (Urra, 1997 p.1).

Se ha demostrado una relación entre reputación y conducta violenta, que sirve como estrategia juvenil en la obtención de poder y estatus en la escuela dentro del grupo de iguales, que tiene como fin último la satisfacción y la aprobación social (Slee y Rigby, 1993). Se trata de jóvenes que utilizan la violencia en la escuela como vía de reconocimiento entre pares, ya que la han experimentado en sus diversas redes familiares.

Las organizaciones familiares deberían desarraigar el factor de la violencia dentro de sus esferas, los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social son violentados por diferentes flancos y quizá al no sentirse respetados, reproducirán violencia, esto para ganar posición, legitimidad o estatus.

Los alcances de un golpe, una palabra, una ofensa verbal en la familia, probablemente conlleven repercusión, dentro de las perspectivas psicosociales, que los jóvenes desarrollen en sus comunidades. La vigilancia y supervisión inadecuada, el castigo aplicado de manera exacerbada, la disciplina en exceso, severa e inconsistente vienen a representar pautas de formaciones inadecuadas suscitadas en las organizaciones familiares. Si en cambio la conducta es afectuosa y de relación cálida la probabilidad de conductas problemáticas juveniles disminuye (Armenta et al., 2001).

Según el CONAPO (2020) el estado de Chihuahua ocupa el quinto lugar en violencia en México por entidad con 856 casos presentados, el primer lugar lo ocupa la Ciudad de México con 2301 carpetas de investigación. Específicamente en Ciudad Juárez, Chihuahua, el Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP, 2020) demuestra que 6211 mujeres experimentaron violencia intrafamiliar en el año 2020, donde 3 de cada 10 víctimas eran mujeres jóvenes de 18 a 29 años, sábados y domingos durante la noche y la madrugada existía una mayor incidencia de violencia familiar, cabe mencionar que el (Instituto Municipal de la

Mujer [INMUJ], 2020) atendió a 1025 personas de las cuales 88.68 % eran mujeres.

Es importante exponer que en Ciudad Juárez los casos de violencia familiar ocupan el segundo lugar 17 % en el comportamiento de los principales delitos, la violencia en la familia se encuentra solo por debajo del narcomenudeo que posee el 20 %.

Para Monarrez (2020) la violencia familiar se reproduce y agrava debido a que en dichas colonias el acceso al consumo de alcohol y drogas es más sencillo, las estadísticas demuestran que estar en casa expone a la violencia, dado que en Ciudad Juárez los días en que más se reportaban casos de violencia intrafamiliar eran los fines de semana (IMIP, 2020). Cabe sustentar que Chihuahua fue el estado con más llamadas de emergencia al 911 por violencia familiar en el primer semestre del año 2020 (Lucero, 2020).

En los jóvenes en contexto de vulnerabilidad social se suscitan diversos tipos de violencia dentro de sus actividades vivenciales, por ejemplo, en sus hombros experimentan la violencia intrafamiliar que en algunos casos se torna intergeneracional, aunada a la violencia social derivada del barrio al cual se adscriben los jóvenes, así como una violencia simbólica, la cual se ejerce con cierto permiso de quien la recibe (Bourdieu y Passeron 1964).

Los factores psicosociales constituyen todas aquellas situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que remiten a condiciones psicológicas, sociales, escolares, familiares, económicas, territoriales, contextuales y comunitarias de los estudiantes.

Abandono escolar en la Educación Media Superior en México

El abandono escolar en bachillerato se define como una problemática educativa de carácter estructural, multicausal, multifactorial y compleja. La cual, se asocia a factores endógenos y exógenos del estudiante. Producto de una serie de condiciones sociales, de índole individual, psicológica, familiar, institucional, económica, comunitaria, cultural y de subjetividad juvenil. Y en donde los componentes económicos y académicos se posicionan como causas detonadoras (Ruiz et al., 2014).

Es paradójico plantear que en México exista cobertura educativa casi universal en educación básica (primaria y secundaria) al grado de competir con potencias de primer mundo (OCDE, 2014), lo referido, considerando que la realidad del bachillerato no indica competencia internacional en términos de cobertura, sino diversas problemáticas educativas como el abandono escolar y reprobación estudiantil.

Desde una perspectiva psicosocial, la problemática referida, es comprendida como un estado, ya que se da en espacios poblacionales y tiempos juveniles diferenciados, como un proceso, ya que no es inmutable en los estudiantes y puede cambiar de condición, al momento en que el alumnado decida regresar a la escuela. En el presente trabajo, se pretende analizar específicamente los factores psicosociales que participan en la decisión de los jóvenes de abandonar los estudios en Educación Media Superior.

A priori, Van Dijk (2012) sustenta que el término deserción lleva desde el lenguaje de la política educativa, una condena implícita en el individuo, es decir, las instituciones deslindan las responsabilidades cuando hablan de desertores escolares. En consecuencia, en esta investigación se utilizará el término abandono escolar, ya que es la consecuencia de un proceso dinámico desarrollado en el ciclo vital del joven, donde se involucran factores sociales, educativos, económicos, familiares, psicológicos e institucionales.

El abandono escolar también es una decisión juvenil voluntaria, Castro (2011) plantea que el dejar la escuela se da por iniciativa del estudiante. No obstante, también se fundamenta que el abandono es un acto individual que responde a una situación social, quien deja la escuela lo hace por condicionantes sociales (Ibarra et al., 2018).

Cabe destacar que los principales factores por los cuales los jóvenes abandonan la Educación Media Superior, han generado un interés por parte de la comunidad científica y representa desde hace varias décadas una preocupación generalizada de la población mexicana. La presente inquietud se ha evidenciado en la proliferación de literatura especializada respecto al tema, donde se profundiza principalmente en lo multifactorial y multicausal del fenómeno.

Aproximarse solamente al análisis de los elementos internos a la escuela, explicativos del abandono escolar, evidencia un detenimiento, en el abordaje del fenómeno hacia lo social. Por ello, Marina (2015), plantea que la frontera establecida entre los factores endógenos y exógenos al bachillerato, revela las responsabilidades que el sistema educativo está dispuesto a asumir, y aquellas que considera le son ajenas. Por ende, en las siguientes líneas, se presenta un diálogo teórico, primero entre los factores endógenos y después con los factores exógenos, detonadores del abandono escolar.

Los factores endógenos o intraescolares, constituyen los elementos internos de cada sistema educativo. Dentro de ellos se establecen categorías que referencian el rendimiento de los jóvenes en la institución, el desempeño magisterial, la vinculación académica, el currículum y el absentismo a clases. El alumnado que opta por abandonar la escuela, en la mayoría de los casos han sido alumnos/as absentistas durante su trayectoria escolar (Fenoy, 2018).

En tal sentido, se visualizan dos formas de abandono escolar a través del tiempo, el primero es el abandono intracurricular, que ocurre en el transcurso de las UAC y dentro de la implementación del programa de estudios. El segundo es llamado abandono intercurricular y se da en la transición entre semestres y grados escolares (INEE, 2015). En el bachillerato mexicano, la reprobación de las UAC aumenta las probabilidades de repetir grado escolar e incrementa las de abandonar la escuela de manera temporal o permanente.

Valdez et al. (2008) demostraron que los estudiantes que desertan del nivel bachillerato lo hacen durante los primeros semestres siendo la principal causa los factores económicos y la reprobación de materias. Aunado a la falta de recursos, se encontró que la falta de interés influye significativamente, los jóvenes que no continúan estudiando el bachillerato se encuentran en desventaja dentro de las dinámicas de participación social.

Por tanto, se plantean retos como la realización de un enorme esfuerzo para compensar las diferencias y el acusado abandono escolar en el primer año y los primeros semestres de bachillerato. Para que todos los estudiantes puedan continuar aprendiendo y alcancen resultados equiparables, sea que los jóvenes

continúen su formación profesional en la universidad o ingresen al mercado laboral. Se reconoce que el bachillerato recibe estudiantes con conocimientos y habilidades muy dispares (Saucedo et al., 2013).

Las cifras de rezago educativo, reprobación y repitencia escolar en México, demuestran que algunos jóvenes, proceden a sus siguientes niveles de escolarización, con trayectorias escolares previas, ancladas en vacíos conceptuales, producto de las inequidades de los sistemas educativos. Surge el cuestionamiento si las escuelas en su totalidad, reaccionan oportuna y significativamente ante la situación expuesta (Fonseca y García, 2016).

Cabe subrayar que las trayectorias escolares de los jóvenes, plantean grandes diferencias, de acuerdo al sexo, origen social, situación socio-económica y estado civil. Blanco et al. (2014) fundamentan que los jóvenes de clases desfavorecidas que trabajaban, también asistían a la escuela, sin que lo anterior fuera impedimento para dejar la institución. La decisión de estos estudiantes, no se contraponía con la continuación de su proceso de formación.

Salvá et al., (2011) demostraron que las causas del abandono de mayor peso en el alumnado fueron situaciones traumáticas o complicadas en la vida de los estudiantes, así como malos resultados académicos. Se evidenció una falta de control y seguimiento a los estudios por parte de los padres, no obstante, se expone que la problemática educativa no sólo está condicionada por el efecto escuela, ni por factores individuales o estructurales, sino también por los espacios socio-habitacionales y por las oportunidades que los territorios ofrecen a la población, es decir, variables macro-ambientales (Boniolo y Najmias, 2017).

Ruiz et al. (2014) establecieron causas y consecuencias de tipo personal, económico y social que producen el abandono escolar, los factores principales con mayor porcentaje para abandonar la escuela fueron el que los jóvenes se casaban (37.1%), la reprobación de materias (31.4%), la falta de interés en estudiar (22.9%) y el factor económico (17.2%), afirman además que el abandono escolar es un problemática multicausal y en esta intervienen factores económicos, familiares y magisteriales, y que el no aprobar materias se daba por que al alumnado no le

gustaba estudiar, no le encontraba valor a la educación y por esa razón no ponía atención a las clases.

Es importante analizar a profundidad los elementos exógenos de la compleja problemática del abandono escolar en el bachillerato mexicano. El que los jóvenes pertenezcan a familias monoparentales influye en el abandono escolar. Meléndez et al. (2016) constatan que por cuestiones laborales, los padres no brindaban acompañamiento y apoyo académico a sus hijos. Los hallazgos de esta investigación referenciaban, ausencia paterna, bajo nivel educativo familiar y pocos ingresos económicos, describen a padres que les daban más significado al trabajo que a los estudios, como procesos de superación personal o profesional. Dicha premisa, impulsaba a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar la escuela y adscribirse a un empleo formal o informal para apoyar en términos económicos a sus familias y hogares.

Ahora bien, entre los elementos externos a la institución educativa se encuentran: la situación económica familiar, laboral de los padres y la clase social a la que pertenece el joven, las cuales, suponen una de las mayores barreras de origen para el acceso a la escuela y la culminación de estudios (ENDEMS, 2012). Se exponen tramas familiares laxas, conflictos, separaciones, el rechazo del que continuamente son objeto los jóvenes al no reconocer sus pluralidades disposicionales.

Sumado a lo previo, las condiciones de pobreza que experimentan las familias, los divorcios, el trabajo precario mal remunerado, las viviendas pequeñas donde habitan de 4 a 6 personas, los niveles académicos de los padres que no superan la Educación Básica, son condiciones que repercuten en el desempeño escolar de los estudiantes (Talamantes y Mayagoitia, 2015).

En tal sentido, el abandono educativo es un elemento fundamental de la vulnerabilidad social. Los jóvenes son empujados hacia los sectores inferiores de la sociabilidad, acentuándose sus dimensiones de pobreza socio-económica y estigmatización (Cardenal y Hernández, 2009). En un análisis profundo, se propone considerar dentro del entorno social, la dimensión estructural donde se entremezcla lo sociocultural, lo socioeconómico y la vulnerabilidad social, así

como la dimensión institucional que opera mediante las políticas socioeducativas (Gamboa, et al., 2019).

Si se analizan a profundidad las cifras sobre indicadores educativos proporcionadas por la SEP (2020), se constata que las políticas educativas implementadas en la Educación Media Superior de México, basadas en la calidad, equidad y cobertura han proliferado en la última década con dividendos poco fructíferos para la población juvenil.

Miranda (2018) plantea un esquema analítico de la problemática y la acción pública para combatir el abandono escolar en bachillerato, donde incluye tres dimensiones: riesgo social, desafiliación y des-subjetivación. Vinculándose a categorías como la contención social, las culturas juveniles, la integración académica-social y la re-significación de la experiencia escolar. Establece que la problemática, requiere un enfoque integral de nuevas políticas públicas y programas donde lo educativo interactúe y dialogue con otros ámbitos sectoriales (...) del mismo modo es necesario reconocer la importancia de los factores escolares como causales de abandono.

Se constata que el dejar los procesos de formación a la escuela, no es una decisión individual, dicha elección está condicionada por factores contextuales, siendo la juventud, la última etapa del ciclo vital para vencer el círculo transgeneracional de la pobreza, la dificultad de romper este último, dada la falta de movilidad social juvenil, derivada del abandono escolar (Goicovic, 2002).

Solo el 25% de los jóvenes que detienen sus estudios en bachillerato regresan al Sistema Educativo Nacional (Blanco et al., 2014) y el regreso se encuentra marcado por la doble desigualdad, los estudiantes de estratos económicos mayores, tienen más probabilidades de regresar a la escuela que los jóvenes de estratos económicos menores. Respecto a las razones por las cuales, los jóvenes retornan a la escuela, se sustentan las siguientes: obtener un título, el deseo de mejorar y alcanzar un mejor trabajo, estabilidad en los eventos que los hicieron abandonar sus estudios, el deseo de aprender y no tener otra cosa que hacer (De la Cruz y Matus, 2019).

Al situar el objeto de estudio contextualmente, se denota que los subsistemas, que oferta la Educación Media Superior en México (general, propedéutico, tecnológico-bivalente y profesional técnico), están poco diversificados y a nivel universal no existen las segundas o terceras oportunidades, lo que dificulta que un joven que haya abandonado la escuela vuelva a ingresar al sistema, y si regresa el estudiante lleva explícito el fenómeno de la sobre edad en la EMS. Es por ello, que en México quien abandona la EMS difícilmente regresa a ella (Villa Lever, 2014). Se visualiza en la problemática elementos internos de la escuela, pero a su vez también se reconocen elementos externos que repercuten directamente en ella y el abandono escolar.

Un elemento a destacar lo constituye la estigmatización del abandono en el peso de la interacción entre jóvenes que se mantienen en la escuela y no han abandonado sus estudios y los que retornan después de haberla abandonado, en otras palabras, regresar a la escuela después de abandonarla deslegitima la condición de ser estudiante ante los pares y el magisterio (De la Cruz y Matus, 2019).

Al este punto, se plantean dos tipos de trayectorias escolares, la unirregresional donde los jóvenes que entran a la escuela suspenden su formación para cambiar de institución o modalidad de bachillerato y la multiregresional donde los estudiantes suspenden sus estudios y regresan más de una vez a una institución o modalidad (Velázquez, 2007).

El abandono escolar, es una de las principales causas de exclusión del Sistema Educativo Nacional. La exclusión social, produce a la exclusión educativa y esta última refuerza a la primera (UNESCO, 2011).

Perspectivas teóricas que contemplan las dimensiones hasta ahora abordadas, establecen líneas de trabajo en torno al abandono escolar, donde, destacan causas, características y determinantes desde la multidimensionalidad y multirreferencialidad. Así como las políticas administrativas y límites de los sistemas educativos, vinculados a políticas de prevención, intervención y compensación del fenómeno (Bernandez y Parada, 2017).

Se plantea que la escolarización construye juventud, pero a la vez imposibilita la aparición de otro tipo de juventudes. La vinculación académica docentes-estudiantes, plantea la generación de lazos jóvenes-instituciones como posible respuesta preventiva y resolutive del abandono escolar. Con relación a lo expuesto, se fundamenta que en las trayectorias escolares de los jóvenes, se suscitan diversas contingencias que remiten a desplazamientos estudiantiles exitosos y perdurables. No obstante, en la otra antípoda donde existen trayectorias escolares envueltas en el fracaso educativo, se reflejan recorridos prolongados dentro del SEN, derivados de la repetición del nivel bachillerato o el abandono de la escolarización.

Existe la necesidad de cuestionar la lógica dicotómica, (teórica-sustantiva) reflejada en el análisis de las trayectorias educativas, así como en el abordaje de los elementos del abandono escolar (endógenos-exógenos). Por ello se plantea una hibridación de factores, desde la perspectiva psicosocial.

Aunque en las últimas décadas, han existido avances en los años de escolarización de la población mexicana, este, ha sido incompleto, en relación con la mejora de los indicadores educativos sobre cobertura, retención y eficiencia terminal del SEN. Se sostiene dentro de una aproximación preliminar al objeto de estudio, que el abandono escolar en bachillerato, probablemente constituya un significativo y potencial mecanismo de producción y reproducción de exclusión educativa y social juvenil en México.

Al analizar la problemática desde la oferta educativa, se establece que dada la obligatoriedad del nivel bachillerato en México desde el año 2012, es necesario que gobiernos desarrollen estrategias para que todos los jóvenes realicen sus estudios de bachillerato independientemente de su condición social, económica, familiar o laboral (Cuellar, 2017). Elevar la EMS, a rango constitucional implica que la Educación Básica y la Educación Media Superior construyan vínculos, establezcan currículos con pertinencia y significado social, programas de estudio retadores que motiven a los estudiantes a permanecer, y los doten de sentido para concluir sus procesos de formación. En la tabla 6 se explicitan los factores exógenos y endógenos dialogados teóricamente en la presente investigación.

Tabla 6. Factores endógenos y exógenos causantes del abandono escolar en la Educación Media Superior

Factores endógenos	Factores exógenos
Absentismo escolar e implementación del currículum (Fenoy, 2018).	Vulnerabilidad social (Román, 2013).
Reprobación de materias (Fonseca y García, 2016).	Reproducción de desigualdades estructurales (Prieto, 2015).
Rezago educativo (SEP, 2020).	Barreras de origen social (Montes, 2016).
Falta de interés (Valdez et al., 2008, ENDEMS, 2012, Román, 2013, Miranda, 2018).	Influencia del empleo para abandonar los estudios (Aguilar et al., 2019).
Aprendizajes dispares. Saucedo (2013).	Conformación de familias monoparentales (Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019).
Resultados académicos (Salva et al., 2016).	Situación socioeconómica familiar y grado de escolaridad de los padres (Talamantes y Mayagoitia, 2015).
Oferta educativa (Cuellar, 2017).	VARIABLES MACRO AMBIENTALES. (Boniolo y Najmias, 2017).
Desafiliación académica (Miranda, 2018).	Causas de tipo personal, económico y social (Ruiz, García y Pérez, 2014).

Nota: Creación propia.

Es medular que el estado comience a considerar el desarrollo de programas para evitar el abandono escolar. Ampliar la cobertura no es imperativo de calidad educativa, la mejora de los indicadores, no garantizan el derecho a una Educación Media Superior significativa. Para Saccone (2018) “El riesgo mayor es que, en vez de avanzar hacia la democratización del acceso al conocimiento, la obligatoriedad de la EMS en México contribuya a un reforzamiento de las ya marcadas desigualdades sociales existentes en la oferta de instituciones en este nivel educativo” (Saccone, 2018, p. 94).

Vulnerabilidad social y abandono escolar

En una aproximación preliminar se plantea que la vulnerabilidad social, se relaciona con el abandono escolar, específicamente en jóvenes que viven en ambientes de riesgo. Entre estos dos conceptos, existe una relación que se refuerza y retroalimenta mutuamente. En tal sentido, se ha demostrado que los factores socioeconómicos influyen en el abandono escolar (Estrada, 2015).

En la genealogía de su constitución el concepto de vulnerabilidad, ha girado hacia una transformación desde las ciencias naturales, que se ha sentado en las últimas décadas en el enfoque social. La vulnerabilidad social plantea tres zonas: exclusión, vulnerabilidad e integración (Castel, 2003). Al analizar cada una de estas zonas, es importante plantear que en la zona de exclusión se produce desafiliación, rotulados sociales y discriminación. En la zona de la vulnerabilidad existe precarización en la escuela, empleo, salud y el ambiente contextual. Por su parte, en la zona de integración se consolidan significados sociales en los sujetos, derivados de su inclusión a un proceso formativo de calidad, trabajo digno y relaciones estables.

La vulnerabilidad en el marco del presente trabajo se entiende como una zona intermedia del espacio social caracterizada por el entrecruzamiento de inserciones débiles en el campo educativo, laboral y social, donde los sujetos no están totalmente integrados, ni excluidos, más bien se encuentran en situación vulnerable.

Concretamente, existen esferas abarcativas y polisémicas en referencia a la vulnerabilidad. En las últimas décadas, se promulgaban por las dimensiones

físico-materiales y socio organizativas (Lavell y Franco, 1996), los rotulados “hogares vulnerables” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 1994) las vulnerabilidades sociodemográficas (Rodríguez, 2000), la rotación de pobreza en sectores medios (CEPAL,2000) las combinaciones históricas y discriminación (Enarson y Meyreles, 2004), el riesgo de empobrecimiento y comunidades vulnerables (Mora y Pérez, 2011) la predisposición a sufrir daño o perjuicio (Oliver, Irasema, Ian y Lavell, 2016) entre otros.

Katzman (2000) Perona y Rocchi (2001) argumentaban que la vulnerabilidad social es la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación, bienestar o impedir su deterioro. Como se puede apreciar las formas de atender, abordar y pensar en la vulnerabilidad, así como su vinculación con el abandono escolar en bachillerato, han dado paso a visiones donde se cuestionan este tipo de preconcepciones. Sobre el punto y en contraposición, Mora (2011) crítica a las anteriores definiciones, al catalogarlas de conservadoras, porque reducen la condición de vulnerabilidad a los mismos individuos, aristas alejadas de la situación social en donde fueron construidas.

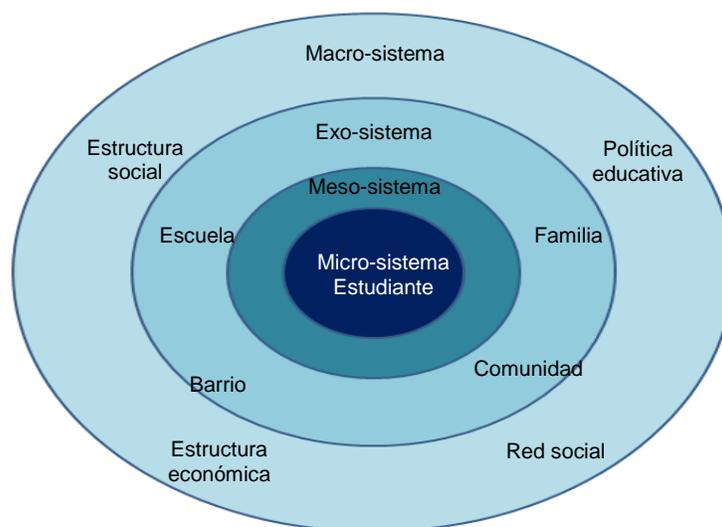
Al definir y reflexionar así a la vulnerabilidad se suscitan y consolidan hegemonías discursivas como vehículos lingüísticos, articuladores de todo proceso comunicativo, que conllevan, transmiten e intentan legitimar ópticas peyorativas (Volnovich, 2003).

Por su parte, (Lara, 2015, p. 26) sustenta dentro del marco de la (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] ,2015) que “la vulnerabilidad social no es una condición personal, es decir, no se trata de la característica de un ser humano, es una condicionante contextual-situacional. Las personas no son por sí mismas “vulnerables”, “débiles” o “indefensas”, sino que, por una condición particular, se enfrentan a un entorno que, injustamente, restringe o impide el desarrollo de uno o varios aspectos de su vida y, por tanto, a un mayor riesgo de ver sus derechos afectados”.

Al profundizar en la vulnerabilidad desde lo micro y macro-social, se plantea la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) quien propone un modelo, donde la red es el nivel más elevado para tratar a la sociedad. El nivel microsistema, lo conforma el entorno inmediato del individuo y las instituciones socializadoras (familia-escuela). En el trayecto de vida, los microsistemas se contactan y esto da pauta al mesosistema. Por su parte, el exosistema se considera el nivel donde el sujeto no actúa, pero, las acciones de los demás si influyen en él. Y por último, está el macro sistema, considerado, el nivel más abarcativo de todos los anteriores. Si se comprenden estas relaciones, la atención a la vulnerabilidad se torna multidimensional y compleja.

Para Ojeda (2019) en el enfoque multidimensional, los riesgos, la incertidumbre, la incapacidad, la inseguridad, las desventajas, y las afectaciones a las posibilidades de movilidad ascendente, constituyen los principales elementos en común que caracterizan el estudio de la vulnerabilidad social en las últimas décadas. Los factores vinculados a la vulnerabilidad social parten del análisis a las categorías de riesgo, fragilidad, pobreza, exclusión social, bajos ingresos, precariedad laboral, marginación, discriminación y amenaza. En la siguiente figura se proyecta el modelo referido.

Figura 1. Modelo de la teoría ecológica social de Bronfenbrenner



Fuente: Creación propia.

La complejidad teórica y metodológica en el abordaje de la vulnerabilidad social, radica, en que el concepto ha experimentado una genealogía histórica con múltiples significaciones y factores vinculantes en épocas y ámbitos diferenciados, en contraste con otros términos, como la pobreza y la exclusión social que describen estados negativos, la vulnerabilidad social posee mayor amplitud y expresa potencialidad (Sánchez, 2011).

Existe dificultad o falta de consenso entre la comunidad científica en lo que respecta a la medición de la vulnerabilidad social, lo referido ha constituido significativos debates que remiten a la pregunta sobre ¿cómo se mide esta variable? Katzman (2000) Burgos y Barriga (2009) Sánchez y Egea (2012) Ojeda (2019) y Jiménez et al. (2020) han propuesto enfoques para su atención, así como la validación de Índices de Vulnerabilidad Social (IVS) los cuales parten de construcciones teórico-empíricas.

Uno de estos índices lo expone Burgos et al. (2009) al proponer para el (IVS) cinco dimensiones: vivienda, salud, empleo, participación en organizaciones sociales y pobreza. Dichas dimensiones obedecen a trece indicadores: hacinamiento, saneamiento, materialidad, condiciones de pobreza, tipo de empleo, situación contractual, sistema previsional, analfabetismo, nivel de educación, percepción del estado de salud, práctica de alguna actividad deportiva, presencia de alguna discapacidad y participación en organizaciones sociales.

La fragilidad provocada por la vulnerabilidad es intrínseca al ser humano, no obstante, atribuible en buena medida a elementos sociales y ambientales, los factores endógenos y exógenos condicionan una dimensión de susceptibilidad del daño (Feito, 2007). Al colocar el énfasis en lo relacional y contextual, se evidencia que la vulnerabilidad no es una característica estable o inmutable, es probable la modificación social a través de la intervención educativa.

Sánchez et al. (2012) plantean que los riesgos externos a los que se enfrentan las poblaciones vulnerables, la proximidad a los mismos, la posibilidad de hacerles frente, la capacidad para superarlos y los resultados de una situación final constituyen los principales elementos de la vulnerabilidad social. Por ello, se exponen estrategias de afrontamiento con el objetivo de reducir la desventaja. En

este sentido, Katzman (2000) propone el enfoque titulado (Activos Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades [AVEO], 2000), el cual es una propuesta compleja, que remite a condicionantes de inseguridad, indefensión de individuos, hogares y comunidades, en el afrontamiento a situaciones límite.

En contraposición Labrauné y Gallo (2005), fundamentan que si se analiza con detenimiento el aspecto discursivo de la vulnerabilidad social derivado del enfoque referido, es posible detectar una forma sutil de transferir a los más perjudicados de la sociedad la responsabilidad de su situación, probablemente el enfoque Activos- Vulnerabilidad, Estructura de Oportunidades (AVEO) base su propuesta en un lenguaje de déficit, carencia, falta, desajuste, incapacidad y desposesión.

En tal sentido, Pizarro (2001) fundamenta cuatro dimensiones de la vulnerabilidad enfocadas al trabajo, capital humano, capital físico del sector informal, y las relaciones sociales. En la primera existe mayor precariedad e inestabilidad laboral así como bajos salarios, la segunda remite a un aumento de la indefensión de las personas, la tercera hace referencia al debilitamiento de activos productivos y la última explica los vínculos y redes sociales que tienen las personas para acceder a oportunidades educativas, laborales y posiciones de poder.

El origen, genealogía y las manifestaciones de la vulnerabilidad social condujeron a las prácticas implícitas de conductas y actitudes discriminatorias que producen una desigualdad de derechos en las poblaciones vulnerables, donde se vislumbran los siguientes factores de la vulnerabilidad: falta de igualdad de oportunidades, incapacidad para satisfacer las enfermedades, desnutrición y enfermedad, incapacidad para acceder a servicios públicos y marginación (Pérez, 2005).

Existen diferenciaciones conceptuales entre los términos riesgo, pobreza y marginación que son esenciales precisar, ya que estas tres aristas representan elementos de la vulnerabilidad social que suelen confundirse. Por principio se constata que el riesgo es un producto acumulativo multifactorial y multicausal (Fernández et al., 2020). Esping et al. (2000) establecen una perspectiva de riesgo

social contemporáneo clasificando cuatro tipos: los riesgos que afectan de manera universal; los que afectan a pequeños grupos poblacionales; los asociados al ciclo vital de los sujetos y los intergeneracionales. Por su parte la pobreza representa un fenómeno multidimensional (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2021) y finalmente la marginación desde la red es entendida como una desigualdad territorial de las masas, mismas que al incorporarse a la vida urbana pierden los lazos primarios y familiares que las solidarizan (Volnovich, 2003).

En los contextos con alto grado de vulnerabilidad social existe una clasificación de los riesgos, los cuales se asocian a barrios periféricos, desconectados, alejados de los intercambios ciudadanos, carentes de rol y estatus social definido (Sánchez et al., 2011), donde los principios protagónicos y acciones sociales se diluyen líquidamente, existe precariedad, ausencia de servicios básicos y de sanidad, delincuencia, narcotráfico, pobreza, analfabetismo, desempleo, informalidad laboral, carencia de infraestructura, flujos migratorios interestatales e internacionales y predominio de familias nucleares con un amplio número de integrantes. La vulnerabilidad social referida, posibilita comprender la interrelación de aspectos educativos, contextuales, sociales y económicos, para reconocer estrategias que permitan mitigar las diversas amenazas y riesgos a las que se enfrentan las sociedades (Gutiérrez, 2014).

“Aunque muchos padres pobres continúan luchando con dignidad por mejorar sus vidas y las vidas de sus hijos, son también víctimas de los mitos sociales acerca de ellos: que los pobres merecen esa suerte en la vida porque son flojos, porque no les importa que sus hijos triunfen, porque sus hijos llevan un insuficiente bagaje intelectual con ellos cuando entran a la escuela. Esto es absurdo, y sin embargo continuamos perpetuando estos mitos y culpando a las víctimas de la irresponsabilidad colectiva de la sociedad” (Mc Laren, 2005, p. 245).

Cabe destacar la existencia de sectores diferenciados de escolarización, que de acuerdo al origen social de los jóvenes otorgan una calidad en la educación distinta, provocando de esta forma brechas y desigualdad en los procesos de formación. La democratización segregadora evidencia este fenómeno así como el acceso igualitario a las oportunidades escolares, derivadas de la

selección estudiantil, sin embargo, este acceso a la escuela no asegura efectos neutrales en lo que refiere a las desigualdades de origen (Merle, 2002), es decir, educación como imperativo de igualdad, que quizá no tome en cuenta los factores de diferencia social.

En relación al fenómeno de la influencia del contexto de riesgo de vulnerabilidad social sobre el abandono escolar, se ha demostrado que la problemática no es un hecho aislado en el individuo, en México ser joven y a la vez pobre posiblemente otorgue una mayor probabilidad de discriminación y desafiliación social e institucional. Al profundizar en la reproducción de las desigualdades estructurales y el papel social que ocupa la escuela, se expone que las instituciones escolares a través de sus formas de trabajo, se desresponsabilizan de los elementos situacionales externos, condicionando actitudes, falta de expectativas y desmotivación estudiantil (Prieto, 2015).

En consecuencia los modelos derivados de una escuela rígida que propone diseños curriculares inflexibles y parcelados, se naturalizan en el estudiante, y este, los proyecta hacia lo exógeno social. Esta situación, según McLaren (2005) representa formas inconscientes en las que operan las escuelas que perpetúan las injusticias sociales. Los jóvenes se encuentran en lo inminente del tiempo y en los espacios educativos transforman sus hábitos, involucrando lo psicosocial en la interpretación de sus realidades.

La problemática del abandono escolar del bachillerato mexicano, también se suscribe a indicadores educativos, en lo referente a cobertura, aprobación y graduación exitosa. Los elementos de la vulnerabilidad social hasta ahora planteados como la (pobreza socioeconómica, marginación, discriminación y riesgo) impactan en la trayectoria escolar de cada joven, suscitando una condición de desventaja social. Al realizar una comparación entre los propios estudiantes, las familias, origen social e instituciones socializadoras de proveniencia, posiblemente se pueda producir y reproducir dentro del aula, una vulnerabilidad de índole escolar. En los últimos años la política de gobierno hacia la educación ha estado centrada en la cobertura, calidad y equidad, se han sumado esfuerzos

desde instancias federales que se han visto evidenciados con iniciativas como la construcción de nuevas escuelas de nivel medio superior en zonas periféricas.

Por otro lado, cabe subrayar que en los contextos de riesgo de vulnerabilidad social, existe abandono escolar prematuro, y en este fenómeno, influyen variables como que el estudiante habite en una infravivienda, la venta de drogas, las altas tasas de desempleo, la conformación de familias monoparentales, las cuales, en su mayoría tienen a la mujer como el único sostén del hogar considerado, como tal, en desventaja (Escarbajal et al., 2019).

En las escuelas de contextos vulnerables se suscitan prácticas de riesgo como el consumo de drogas y también conflictos derivados de mecanismos disciplinarios, o reclutamiento por parte del crimen organizado (Gamboa, et al., 2019). Se referencian también a las distancias entre instituciones y contextos periféricos alejados de la urbanización, con carencias o ausencia de transporte público (Aguilar et al., 2019).

Un factor a destacar, es la influencia que tiene la adscripción de los estudiantes al empleo formal e informal. Aguilar et al. (2019) demostraron que los jóvenes al observar las condiciones de pobreza en las que viven sus familias en un contexto vulnerable, deciden abandonar sus estudios y apoyar al sustento del hogar en términos económicos, ya sea en un trabajo informal o formal. La informalidad laboral según Herrera (2007) reproduce sueldos y vida precaria. Se demuestra que el empleo disminuye la inspiración juvenil por los estudios de bachillerato, mientras más tiempo pase un joven trabajando, menor es su deseo de continuar su proceso de formación o regresar a él.

Las condiciones de precariedad educativa, laboral, económica, vincular, afectiva y sanitaria, se amalgaman y potencian entre sí, en un complejo proceso que da como resultado una condición de inseguridad para la persona. La inseguridad de los jóvenes en cuanto al presente y futuro se va paulatinamente inscribiendo en las subjetividades, fluctuando en gran medida los vínculos afectivos y las representaciones de sus mundos (Pérez, 2017). De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2010, p. 27) “Quienes no concluyen la educación secundaria completa quedan expuestos a un

alto nivel de vulnerabilidad social, por cuanto los ingresos laborales que recibirán como reconocimiento de sus logros tenderán a ser bajos, y tendrán un alto riesgo de ser pobres y transformarse en los “prescindibles”, los excluidos, si tienen que desenvolverse en mercados laborales autoregulados, sin garantías mínimas ni derechos laborales”.

Al abordar las bases socio-estructurales de la deserción en zonas vulnerables, se refiere que en los sectores socioeconómicos bajos existen más dificultades para mantenerse en el Sistema Educativo Nacional, no obstante, los hallazgos de Liberini (2021) muestran que a pesar de la desventaja social que los estudiantes experimentan, la escuela logra socialización juvenil, consolidando y reproduciendo el valor de la educación a través de la adquisición de aprendizajes y la confianza depositada en la institución, esto asociado a oportunidades de acceso y mejoras educativas-laborales.

Por su parte en la otra antípoda, la expulsión educativa se convierte en un elemento de vulnerabilidad social frente al abandono escolar, Narváez y Quijada (2021) establecen que los jóvenes circunscritos a estos ambientes prefieren elegir actividades extraescolares, deporte o diversión, en cambio de las actividades que les impliquen esfuerzo para el aprendizaje cognitivo, sus resultados evidencian colectivos juveniles con nula implicación social, que conllevan desconocimiento de asociaciones y agrupaciones que participan en el territorio, dichos estudiantes presentan menor aceptación ante las normas escolares y mayor impulsividad.

Las problemáticas socioeconómicas se alinean al abandono escolar de los jóvenes, algunos de ellos no disponen de recursos holísticos, económicos, alimenticios y afectivos, que los impulsen a tener éxito en sus procesos de formación en la escuela, al respecto Pachay y Rodríguez (2020) establecen que muchos estudiantes se ven obligados a incorporarse tempranamente al empleo para apoyar a la alimentación y supervivencia de la calidad de vida de sus hogares. Estos autores profundizan no sólo en causas económicas y familiares, sino también en las sociales, socio políticas y pedagógicas, al mostrar que los jóvenes dejan las escuelas por castigos judiciales, así como por las infraestructuras educativas inadecuadas.

Si se centra el análisis de la vulnerabilidad desde los niveles micro, meso, exo y macro sociales se constata una interacción sistémica que replica a elementos escolares, sociales y familiares como determinantes del abandono escolar en bachillerato, algunas de estas aristas son representadas a través del embarazo adolescente, el consumo de alcohol y drogas, [...] y la explotación sexual (Leyton et al., 2020).

El proceso formativo interno a la institución educativa ubicada en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social está anclado según Arribalzaga (2020) en las denominadas medidas compensatorias y en la condescendencia pedagógica. La compensación estudiantil que realizan las escuelas y los docentes reproduce rotulados o estigmatizaciones sociales ya que el apoyo no es universal, sino fragmentario. Y el ser condescendiente pedagógicamente produce relegación de contenidos de enseñanza en los jóvenes, en pro de atender necesidades básicas juveniles, también se ha demostrado que las altas tasas de hacinamiento en las aulas del nivel medio superior precisan una deuda histórica en materia de derecho al acceso de la educación.

Para Venegas (2013):

El profesor atiende regularmente entre 20 (en los mejores casos) a 45 alumnos. Según la lógica dominante del Aprendizaje Significativo, su tarea es conocer a cada alumno que atiende, y crear un plan adecuado e igualitario para cada uno de éstos o en su mayoría. No obstante, el tiempo es insuficiente. Si dividiéramos el tiempo de clase de un profesor básico en su jornada diaria (8 horas pedagógicas=360 minutos) por un curso de 30 alumnos, da como resultado 12 minutos diarios por estudiante. Si lo dividimos por hora pedagógica, serían 1,5 minutos. Esto significa virtualmente que el profesor tiene 90 segundos al día para enseñar lenguaje a un estudiante, luego otros 90 segundos para enseñar Matemática, y encima, con la presión de la calidad (Venegas, 2013, p. 54).

Las personas criadas en condiciones de incertidumbre son vistas por los demás como menos inteligentes y fiables, aquí se involucran elementos complejos e inestables que engloban esferas familiares, sociales y comunitarias (Espinoza et al., 2021). Las brechas de desocupación, género, pobreza y vulnerabilidad social

por ingresos representan la genealogía histórica de la juventud en México, y aportan comprensión de lo que significan las condiciones de permanencia o abandono en la escuela. A pesar de ello, los jóvenes atribuyen a la escuela la constitución del éxito, basado en la construcción de un ambiente positivo y de apoyo (Hernández, 2021).

En las poblaciones en riesgo de vulnerabilidad social es más urgente el sentido ecológico del aprendizaje, lo cual va en línea con la aplicación de epistemologías inclusivas, sociales y del sur así como de pedagogías emergentes las cuales promulgan alternativas viables generadoras de experiencias educativas transformadoras y de riqueza social (Márquez et al., 2021).

La vulnerabilidad social no es atribuible a los sujetos, comunidades o regiones, corresponde más bien a un efecto social originado por dinámicas históricas excluyentes y vulneradoras de los derechos de diferentes grupos sociales (Aguiló, 2008). Con lo cual se restringen derechos inalienables, como la educación y existe privación de capacidades. Se defiende una escuela incluyente que plantee un nuevo encuentro entre las instituciones educativas y las juventudes. La cual, se enfoque en la construcción de experiencias de formación significativas y la adherencia de aprendizajes relevantes, reflexivos y situados disminuyendo de forma gradual supresiones epistémicas entre docentes y estudiantes.

Uno de los propósitos de las instituciones de EMS podría basarse en construir las bases pedagógicas, para el recibimiento de poblaciones en riesgo de vulnerabilidad social a sus filas y de esta forma ampliar cada uno de los aprendizajes juveniles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así entonces, familia, escuela, barrio y comunidad conllevan la corresponsabilidad de construir espacios escolares positivos para el desarrollo estudiantil, los cuales propician que los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social permanezcan en las escuelas, lo anterior, para eliminar de manera gradual las complejas desigualdades estructurales. En una sociedad cambiante, compleja y post pandémica caracterizada por la fragilidad en los soportes de vivencialidad, el individuo no está

aislado, ni termina en su piel, el sujeto es producto de sus relaciones sociales y lo individual es social (Almada, 2014; Sluzki, 2017).

En la vulnerabilidad social fundamentada en las anteriores líneas y en el riesgo experimentado por los estudiantes, posiblemente, exista una significativa desigualdad en las trayectorias escolares, de estudiantes excluidos de las dinámicas sociales. Considerando las redes de sociabilidad, que los jóvenes establecen con la comunidad educativa, se podría plantear la generación de trayectorias significativas basadas en la autonomía y la libertad interior, así como en la construcción de aprendizajes situados, la flexibilización en términos curriculares, el respeto a las pluralidades disposicionales, la confianza en el educando, y la comprensión juvenil.

Dichas aristas podrían fungir como iniciativas a implementar para disminuir y eliminar el abandono escolar en el bachillerato mexicano. A continuación se profundiza en la pobreza socioeconómica como elemento de la vulnerabilidad social, la cual remite a una experiencia social juvenil.

La pobreza socioeconómica como experiencia social juvenil

Una arista que se relaciona con la vulnerabilidad social y que no es lo mismo a ella remite a la pobreza, el primer concepto parte de una posibilidad y el segundo de un estado negativo (Sánchez, et al., 2011). La pobreza posee una semántica amplia y compleja, existen diversos tipos tales como la pobreza moderada, socioeconómica, alimentaria, de capacidades, patrimonial, entre otras.

En el marco de la propuesta del desarrollo sostenible 2030 la ONU contempla, dentro de sus propósitos, como objetivo número uno “el fin de la pobreza en todas sus formas en el mundo”, para el mismo año, garantiza que todos los hombres y las mujeres, en particular, los y las más vulnerables tengan los mismos derechos a los recursos económicos.

La ONU (2021) expone que la pobreza se trata de un fenómeno multidimensional que comprende las capacidades básicas para vivir con dignidad, al ser un problema de derechos humanos, se caracteriza por vulneraciones múltiples e interconexas civiles, políticas, económicas, sociales y culturales, [...] reducirla y erradicarla es por tanto una obligación de todas las sociedades. Cabe

destacar que de las múltiples variables llamadas macro-sociales que afectan directamente a los sujetos, la experiencia social de ser pobre es particularmente marcante y desmoralizante, la experiencia de individuos, familias y grupos sociales sumergidos en pobreza es una falta de control sobre su medio (Sluzki, 2017).

El CONEVAL (2020) estima a la pobreza desde la multidimensionalidad e incluye las siguientes variables: el ingreso referido al bienestar económico, el rezago educativo-social, el acceso a servicios de salud, la alimentación, la seguridad social, la calidad, los espacios de la vivienda y los servicios básicos. En lo que respecta a derechos humanos y al grado de cohesión social dentro del contexto territorial, se establecen factores ambientales, análisis comunitarios y locales, Pereira et al. (2016) estiman que entre el 20% de la desigualdad de oportunidades en pobreza, educación y condiciones de las viviendas y hasta un 60% en el caso de algunos servicios en el hogar, se explican por factores territoriales que producen y reproducen desigualdades sociales.

Mora (2011) plantea que los nuevos pobres tienen un perfil socio-demográfico diferente al de los pobres estructurales [...] se pensaba que la pérdida en los niveles de bienestar eran transitorias. Asociado el fenómeno, al término de la vulnerabilidad social, esta última era entendida como rotación de la pobreza en sectores medios. En este marco, se evidenciaba el interés de enfocar la atención a los sectores medios de la sociedad, los cuales estaban más cerca de la zona de exclusión.

En los países occidentales los sistemas de ayuda referidos, reflejan la debilidad que tiene la sociedad civil para asegurar protección en ausencia del estado (Castel ,2002), el desarrollo de formas de intervención del estado, fue un factor predominante de la ampliación del individualismo. Los estudiantes en sus niveles macro-sistémicos aparte de encontrarse aislados, quizá se desconectan de las relaciones de ayuda mutua, proyectando solidaridad insuficiente entre los elementos de lo social. Por lo anterior, es relevante, dilucidar diferentes y diversas praxis de ayuda a los sectores y poblaciones en pobreza dada la privación de capacidades que experimentan.

Sen (2000) plantea que la pobreza necesita comprenderse como la privación de capacidades básicas y no solamente como la falta de ingresos. Cuando se carece de libertad económica, existe una ausencia de libertad social. La autonomía e independencia se conquistan tomando decisiones y adquiriendo roles protagónicos sociales, cuando se omite lo anterior, la privación probablemente generaría fracasos y desconfianza en la juventud. Es recomendable que los individuos establezcan redes de ayuda y apoyo con los otros, para tener amplitud en sus oportunidades de influir en el mundo de manera progresiva.

En los contextos de pobreza socioeconómica existe algo del deseo social, los individuos inmersos llevan sus actividades vivenciales en el aislamiento, en el vacío, los canales de información social no son asequibles, es decir, no bajan a las poblaciones vulnerables para ser utilizados en el intercambio de la ciudadanía. El espacio y el tiempo es diferenciado y la libertad se ve en constante amenaza por el ambiente. Con lo referido, la juventud constituye uno de los últimos pasos para derrotar el círculo transgeneracional de la pobreza socioeconómica (Goicovic, 2002).

El desarrollo está a favor de las libertades humanas, al cambiar el enfoque de la comprensión de la pobreza basado en la adquisición de renta al de privación de capacidades y ausencia de libertad, se reflexiona en el papel trascendental que poseen las instituciones sociales en los soportes y apoyos hacia los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social. Se promulga por eliminar de manera gradual las privaciones y abordar las libertades políticas, los servicios y derechos económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridades protectoras (Sen, 2000).

Las dificultades que vive una comunidad pobre suelen ser heterogéneas y complejas. Las desigualdades se agravan cuando los jóvenes asumen un papel pasivo en su entorno inmediato y buscan contención en las diversas instituciones de compensación, esta dependencia como diría Sen (2000) probablemente produzca en el sujeto actitudes que minen su esfuerzo individual y la capacidad personal.

La experiencia social juvenil de ser pobre en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social, conlleva una relación con el empleo precario, ocupaciones vulnerables que proporcionan trabajos mecanicistas. Los cuales probablemente imposibiliten un lenguaje de crítica hacia el entorno, alejen de los procesos de escolarización y sumerjan al sujeto en una espiral de convencionalidad.

Las funciones de los individuos tienen su base en lo que valoran y tienen alcance a realizar, ¿cómo vencer estos umbrales sociales subalternos? el papel protector de la democracia puede fungir como respuesta. Los individuos viven y actúan en un mundo social, nuestras oportunidades y perspectivas dependen sobre todo de las instituciones que existen y el cómo funcionan (Sen, 2000).

La construcción de oportunidades de servicios educativos se vuelve nodal en la búsqueda y obtención de la equidad y justicia social. Los significados sociales que adquieren los jóvenes, derivado de abandonar una situación de pobreza son imperantes en la reflexión, ya que lo anterior, vence a la exclusión y produce un cambio holístico en el accionar individual que directa y proporcionalmente posiblemente repercuta en las diversas dimensiones del bienestar juvenil macro.

Las transformaciones sociales y económicas apoyan a los jóvenes a constituirse como sujetos activos. El ser ciudadanos participativos conlleva un intercambio democrático, derivado de una cultura política basada en la crítica. Se promulga por la consolidación de acciones pedagógicas emergentes, que sustituyan la obnubilación del pensamiento juvenil que quizá provea un contexto en riesgo de vulnerabilidad social, por la reflexión constante del entorno, en referencia al avance social de la comunidad.

La pobreza aparte de privar las capacidades, también podría privar los diversos capitales sociales de los jóvenes, de esta forma posiblemente se vean afectadas las esferas simbólicas, culturales, intelectuales, políticas y personales de los estudiantes, las cuales tienen que interactuar ante un entorno global complejo. La disminución del contacto relacional de los estudiantes con lo social, quizá debilite los significados juveniles, las seguridades y los derechos democráticos. Por lo anterior, es importante establecer análisis más profundos,

complejos y completos que aborden la derivación de privaciones de capacidades, así como el acercamiento a dichos espacios vulnerables, para construir relaciones comprensivas de cambio.

En este sentido, el estado benefactor se encargó de asistir y de ayudar a aquellos a los que se podría llamar marginales residuales, es decir, jóvenes provenientes de familias poco numerosas de las que no reciben capital simbólico, cultural, social e intelectual y que han transitado –o transitan actualmente- por un sistema educativo ajeno a su cultura (Volnovich, 2003). Situaciones transgeneracionales que producen, reproducen y legitiman la desigualdad entre los jóvenes, y que además demarcan temporalidades y espacios diferenciales, para los estudiantes que estén inmersos dentro de ellas. Es decir, la juventud posiblemente en clases sociales bajas se acorte y en clases sociales altas se alargue (Almada, 2014), esto quizá a causa de perspectivas adultocéntricas, así como de las responsabilidades adultas que asumen a temprana edad los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad por apoyar las necesidades económicas familiares; en estos ambientes el tiempo se vuelve fundamental para los individuos por ello la interrogante que versa sobre ¿hasta dónde se es joven en estos contextos de riesgo de vulnerabilidad social?

Un elemento de la pobreza socioeconómica es la marginalidad, la cual es entendida como la desigualdad territorial de las masas, que al incorporarse a la vida urbana pierde los lazos primarios y familiares que las solidarizan. En el imaginario colectivo, esta marginación tiene un registro singular, desde un valor social subjetivo y objetivo de la educación como derecho inalienable. Jornet et al. (2011) argumentan que pueden suscitarse cambios en las representaciones, percepciones individuales y colectivas de los estudiantes, para transitar al avance desde el camino de las trayectorias formativas y con ello disminuir la marginación experimentada por estas poblaciones juveniles. Así entonces se puede constatar que vulnerabilidad social y pobreza no son lo mismo, esta última es un elemento negativo de la primera.

No obstante, al visualizar los aspectos positivos, aparece en cuestión el concepto de la resiliencia, así como las conductas y mecanismos resilientes que

los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social posiblemente desarrollen para lograr una trayectoria escolar exitosa y consecuentemente una probable movilidad social y económica a través de la educación, la cual vista desde este ángulo es una brindadora de oportunidades, más no de garantías sociales, es decir, se parte del supuesto de que la educación en el siglo XXI posibilita opciones de desarrollo integral al estudiante, pero probablemente no le otorgue garantías de estabilidad individual y seguridad económica en la estructura social. A continuación en el capítulo 3, se explica el método de investigación aplicado en la conformación del estudio.

Capítulo 3. Método

En el presente capítulo se exponen los criterios metodológicos que sustentaron el desarrollo del estudio haciendo énfasis en la naturaleza, enfoque y diseño de investigación en su parte conceptual y procedimental. De esta forma al ser una investigación con enfoque mixto se explican la etapa cualitativa y cuantitativa con los elementos empleados en cada una.

Enfoque de investigación. Una tercera vía metodológica

En línea con el planteamiento del problema y los propósitos planteados, el presente estudio partió de un enfoque de investigación mixto con diseño secuencial, no experimental, descriptivo y de alcance explicativo, lo anterior con la firme intención de profundizar en el objeto de estudio y brindar resultados de investigación sólidos para los usuarios de la información del nivel medio superior.

En primera instancia se buscó la igualdad en el estatus de los enfoques, no obstante, se optó por dar un estatus dominante a la parte cualitativa, en dicha fase se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y jóvenes que abandonaron la escuela; para después llevar a cabo la etapa cuantitativa, en esta fase fue aplicado un instrumento escala tipo Likert a estudiantes de bachillerato de primero, tercero y quinto semestre. Siguiendo esta secuencia y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) recabar primero la información cualitativa y después los datos cuantitativos es útil para quien busca explorar un fenómeno, pero también para quien desea expandir los resultados. Metodológicamente el presente estudio se guía de la siguiente forma:

CUAL —————→ *cuan*

Complementar los enfoques cualitativo y cuantitativo en la investigación, representa una cuestión compleja debido a que sus posiciones paradigmáticas, teóricas y epistemológicas provienen de diferentes naturalezas, (esta arista rebasa el apartado y hasta el mismo estudio), sin embargo, se puede argumentar que durante el auge y desarrollo de lo metodología integrativa han existido defensores de la investigación multimétodo (mixta) ya que provee claridad, riqueza, dinamismo, solidez, fidelidad, integridad, una visión más holística e integral de los

estudios, entre otras bondades asociadas, no obstante también existen críticos que exponen lo irreconciliable de su mezcla (Hernández, et al., 2010).

Preguntas como ¿qué tan generalizables son los datos y qué validez externa conllevan? (enfoque cuantitativo) y ¿qué tan particularizables es la información y que validez interna tiene? (enfoque cualitativo) tratan de complementarse en el enfoque mixto para lograr una visión más profunda del fenómeno de estudio. Núñez (2017) dentro de la epistemología del método fundamenta que los investigadores interesados por el empleo de los métodos mixtos están involucrados de entrada en la consolidación de lo que se puede llamar un nuevo paradigma epistemológico-ontológico: una tercera vía metodológica, a la cual el presente trabajo se adscribe.

Guba y Lincoln (2002) fundamentan que es significativo reconocer, respetar, comprender, entender, socializar y celebrar la diversidad epistemológica, ontológica y metodológica en cada estudio. La presente investigación buscó una aproximación más profunda al fenómeno social del abandono escolar en el bachillerato mexicano y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en él se suscitan, desde una postura pedagógica y psicosocial. Lo previo, para analizar los significados que los informantes clave le otorgan a sus vidas, experiencias y contextos particulares, siendo así que la epistemología, ontología y metodología constituyen las tres principales bases de las investigaciones educativas aplicadas (Silva, 2015).

Por ello, es importante fundamentar que la naturaleza mixta en la investigación no elimina lo empírico, sino que profundiza en los sujetos respondiendo a preguntas de carácter científico, permitiendo una polisemia de significados, abriendo el panorama a quien está inmerso en el campo. Lo cualitativo parte de un paradigma experiencia-acontecimiento que según Greco (2008) se opone a la repetición y el automatismo, lo que genera pensamiento y acción, a la vez que reúne, separa, enlaza y desenlaza. Y lo cuantitativo -entre otras bondades- generaliza los datos más allá de los participantes, lo cual constituyó una finalidad significativa a alcanzar en el presente trabajo.

Para Creswell (1998) la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, las cuales examinan un problema social o humano [...] quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladamente perspectivas de los informantes clave quienes construyen la investigación en conjunto conduciéndose en situaciones naturales.

La investigación cualitativa se encuentra fundada en una posición psicosocial y produce conocimiento con base en un análisis sistemático, busca la comprensión, pluraliza los significados, particulariza, es relacional y se basa principalmente en las comunicaciones multidireccionales humanas, en estos intercambios sociales de investigación, el análisis de investigación privilegia la profundización en lugar de la extensión, ocupándose de la vida de las personas y sus genealogías, comportamientos socio-funcionales y relaciones intergeneracionales.

La flexibilidad que otorga el proceso de investigación cualitativa remite a un efecto rodillo teórico-práctico; es posible que en ocasiones el trabajo de campo rebase al mismo investigador al otorgar caminos inhóspitos de conocimientos nuevos, llenos de huellas, rostros, significaciones y comunicación, situaciones en el encuentro con los actores sociales que interactúan como espejos a los corpus teóricos, donde se explicitan procesos abiertos, develadores, en constante movimiento y dialogantes. Vasilachis (2006) fundamenta que la mirada de un investigador en el enfoque cualitativo necesita ser aguda, discreta, respetuosa, [...] miradas suficientemente ajenas para no invadir, suficientemente diestras para descubrir y suficientemente humildes para reconocer el valor de las miradas en y de los otros.

Por su parte la investigación con enfoque cuantitativo permite que el estudio obtenga generalización de los datos de una muestra a una población igual o mayor, teniendo especial cuidado en el fenómeno de la falla ecológica que sucede cuando se pretende generalizar resultados a poblaciones con características similares. Además, posee objetividad, rigurosidad, concibe una realidad objetiva, genera y prueba teorías e hipótesis, aplica la deducción, exige

un distanciamiento del fenómeno, sus instrumentos son estandarizados, es sistemática, confiable, válida, impersonal y no emotiva (Hernández, et al. 2010).

En líneas anteriores se describieron brevemente algunas de las riquezas de los dos enfoques de investigación para exponer lo fundamental de su complementariedad al momento de analizar, predecir, describir, explorar, explicar o comprender un fenómeno. La hibridación propuesta fortaleció cada enfoque y permitió una evolución y desarrollo de conocimiento científico que respondió principalmente al planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación.

Christ (2007) sostiene que los métodos mixtos relativamente son recientes y han tenido su auge a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, por ende y en concordancia con Creswell (2008) quien sostiene que para la justificación de la utilización de este diseño es imperante ofrecer una breve historia de su desarrollo así como una definición.

En su definición conceptual “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de la investigación e implican la recolección y el análisis de los 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 y Mendoza, 2008, p. 546).

Ejecución secuencial: Este tipo de ejecución ocurre por etapas, primero se realiza una fase (cualitativa-cuantitativa) y continua la otra (cuantitativa-cualitativa), dado que este fue el diseño de la investigación utilizado, se fundamenta que el presente estudio tuvo como intención explorar en primera instancia lo cualitativo para profundizar en el fenómeno objeto de estudio y consecuentemente realizar con rigor metodológico generalizaciones en la población, cabe mencionar que este tipo de ejecución también ocurre de manera transformativa al momento que se intenta comprender un fenómeno desde una perspectiva teórica (Pereira, 2011). Metodológicamente este diseño se expresa de la esta manera:

CUAL o CUAN —————> CUAN o CUAL.

Cabe destacar dos aristas, la primera es que investigadores como Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006) fundamentan que existe una diferenciación al hablar de “modelo mixto” y “método mixto”, el primero de ellos se asocia a un diseño concurrente, simultáneo o en paralelo, y el segundo va en línea total con el diseño secuencial. La segunda es que el sustento filosófico de los métodos mixtos se encuentra en el pragmatismo (Hernández et al. 2010). En la búsqueda de soluciones son imperantes las condiciones prácticas de coexistencia en ambos enfoques, así como círculos de reciprocidad y cooperación entre ellos. En tal sentido, se han propuesto ocho pretensiones básicas del enfoque mixto: triangulación, complementación, visión holística, desarrollo, iniciación, expansión, comprensión y diversidad (Hernández, et al., 2010).

Tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo aplicada ya que se pretendió generar conocimiento que posibilitó obtener información, resultados, y aportaciones puntuales para los diversos usuarios de la información y tomadores de decisiones inmersos en una realidad educativa compleja. Las recomendaciones puntuales realizadas se espera que influyan, apliquen, reconceptualicen y transformen el nivel bachillerato en México.

Para Cívicos y Hernández (2007) la investigación aplicada se caracteriza por la forma en que se analiza a la realidad y aplica sus descubrimientos en la mejora de estrategias y actuaciones concretas basadas en la creatividad, es medular que esta última transite de lo laxo a lo riguroso para volverse sólida en términos epistemológicos, para escapar de la simplicidad en el abordaje sistemático y organizado de temáticas investigativas complejas.

La investigación aplicada se encuentra vinculada a la investigación básica, al igual que un modelo o diseño mixto de investigación se encuentra hibridado, ya que depende de los principios científicos de esta última para su ejecución y de los marcos teóricos que den soporte a la vinculación conocimiento-sociedad que proporciona la aplicación, es una relación indisoluble. Aplicar es utilizar los hallazgos en la praxis y fomentar el bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la transdisciplinariedad (Vargas, 2009).

Diseño de investigación

El diseño de investigación fue mixto de clasificación secuencial, descriptiva de alcance explicativa, el método estableció en primera instancia una fase procedimental con base en la inducción y deducción, el estudio fue de lo particular a lo general, fue un diseño no experimental donde no existió grado de control sobre las variables, las cuales se expresaron en términos de cualidades. El proceso de enseñanza-aprendizaje, el abandono escolar, los factores psicosociales y la vulnerabilidad social vienen a representar las cuatro variables principales de la investigación descritas en el marco teórico.

Fase cualitativa de la investigación

Dentro de una unidad de análisis determinada, la indagación va más allá de fuentes documentales, por ello, se estableció un trabajo de campo en el cual se llevó a cabo una observación no participante dentro de las aulas de bachillerato. Y en el acercamiento a los informantes clave, en primera instancia, se recolectó información de los docentes de EMS, seguido por los jóvenes que abandonaron el bachillerato, para finalmente abordar a los estudiantes de bachillerato, la investigación se construyó en conjunto y posteriormente se prosiguió a analizar los datos obtenidos.

Como técnica de investigación instrumental para la recolección de los datos, procedimentalmente se llevó a cabo una metodología mixta que en su fase cualitativa realizó entrevistas semiestructuradas a 17 docentes de bachillerato, y entrevistas semiestructuradas a 9 jóvenes que abandonaron el bachillerato situados en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social, así como observación no participante en aulas de bachillerato de primero, tercero y quinto semestre durante el semestre junio-diciembre 2022.

Para Stake (1995) los proyectos de investigación consideran en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y el análisis de la información, los roles del investigador, la validación de instancias de triangulación y finalmente la redacción del informe final. En la tabla 7 se proyectan las dimensiones, variables y categorías de investigación de las cuales partió la construcción de instrumentos para la recolección de los datos.

Tabla 7. Dimensiones, variables y categorías de la investigación

Dimensión	Variable	Categoría	Instrumento de medición	Participantes
Dimensión pedagógica	Procesos de enseñanza-aprendizaje	Estrategias pedagógicas emergentes.	Cuestionario Observación no participante	Estudiantes de 1ero, 3ero y 5to semestre
		Relaciones afectivas docente-estudiante	Entrevistas semiestructuradas	Docentes de EMS
Dimensión institucional	Abandono escolar	Curriculum	Entrevistas semiestructuradas	Jóvenes que hayan abandonado el bachillerato
Dimensión psicosocial	Factores psicosociales	Expectativas de éxito. Apoyo familiar		Estudiantes de 1ero, 3ero y 5to semestre
Dimensión social	Vulnerabilidad social	Pobreza Socioeconómica familiar	Entrevistas-semiestructuradas	Jóvenes que hayan abandonado el bachillerato

Nota: Creación propia.

Es importante considerar la situación y el rol del investigador en el proceso de investigación en el cual puede participar según sea el caso y entre otras formas. En tanto observador, entrevistador, evaluador e intérprete, el investigador construye el conocimiento necesario para dar cuenta [...] de la comprensión e interpretación de los casos abordados (Vasilachis, 2006).

Por otra parte y para profundizar en el análisis del objeto de estudio, en esta fase cualitativa también se consideraron a estudiantes que abandonaron dicha escuela durante el ciclo escolar 2021-2022.

Cabe destacar que desde la inauguración de la institución en el año 2010 a partir del programa federal “Todos somos Juárez”, en el bachillerato se ofertan los

dos turnos matutino y vespertino y es el quinto más grande a nivel república mexicana.

Participantes

Considerando que de acuerdo a Neuman (2009) en la indagación cualitativa el tamaño de la muestra no se fija a priori, dado que esto iría en contra de la misma naturaleza del enfoque, el presente estudio expone que las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo se sostienen en los denominados marcos de referencia que brindan los criterios de rigurosidad y sistematicidad proporcionados por investigadores como Hernández, et al. (2010).

La presente investigación -dentro de la fase cualitativa- se encontró en todo momento abierta a una reformulación de la muestra, es decir, la muestra pudo cambiar dependiendo de factores intervinientes; estos últimos Hernández et al. (2010) los describe como la capacidad operativa de recolección y análisis, el entendimiento del fenómeno, el llegar a la saturación teórica que ocurre cuando la información de los informantes clave no es novedosa o repetitiva y la naturaleza del fenómeno bajo análisis.

Argumentado lo anterior, en la fase cualitativa de la investigación se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencional en lo que respecta a las entrevistas dirigidas a los docentes de Educación Media Superior, con una población total de 92 maestros de los cuales se obtuvo una muestra de 17 docentes de bachillerato, sobre los jóvenes la institución de bachillerato proporcionó una lista de 82 desertores de los cuales se logró la participación de 9.

Para la observación no participante en aula, la cual pretendió medir las estrategias pedagógicas emergentes y las relaciones afectivas docente-estudiante se llevaron a cabo cinco observaciones por cada semestre para un total de quince observaciones en total. Y finalmente para las entrevistas semi-estructuradas dirigidas a los jóvenes que ya abandonaron el bachillerato se aplicó un muestreo de participantes voluntarios, en cadena o por redes y se elaboraron en total nueve entrevistas semiestructuradas. En la siguiente tabla 8 se describen a los participantes del estudio, el objetivo de medición y los instrumentos de medición aplicados en la fase cualitativa.

Tabla 8. Participantes del estudio

Participante	Objetivo de medición	Instrumento de investigación
17 Docentes de EMS	- Explicar las experiencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el abandono escolar de estudiantes de bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social.	-Entrevista semiestructurada. -Observación no participante en aula de bachillerato
9 Jóvenes que abandonaron el bachillerato.	-Analizar los efectos que produce el abandono escolar de bachillerato en los jóvenes desertores.	-Entrevista semi-estructurada
9 Jóvenes que abandonaron sus estudios	-Inferir los factores psicosociales escolares que causan el abandono escolar el abandono escolar de estudiantes de bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social.	Entrevistas semiestructurada -Diarios de campo

Nota: Tabla de creación propia.

Cabe referir que la dirección académica del bachillerato a través del departamento de orientación educativa proporcionó al investigador un listado con los datos de contacto de 82 jóvenes desertores, de los cuales solo se logró ubicar a 9, los demás en su mayoría sustentaron haber abandonado el bachillerato por la

violencia social lo que suscitó su migración del estado de Chihuahua y en algunos casos del país. En la tabla 9 se especifica a detalle lo referido.

Tabla 9. Muestra cualitativa

Participante	Muestra cualitativa	Técnica de investigación
Docentes de EMS	17 docentes	Entrevista semiestructurada
Jóvenes que abandonaron la escuela	9 jóvenes.	Entrevista semiestructurada

Nota: Creación propia

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos de recolección de la información (véase anexo 2) que a continuación se describen.

A) Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas en la investigación educativa constituyen un instrumento eficaz de gran precisión que se fundamenta en la interrelación humana, en este tipo de diálogo existe un guión de preguntas, las cuales se realizan de forma abierta, es preciso sustentar que el entrevistador-investigador conlleve flexibilidad, actitud y apertura durante el proceso comunicativo. En concordancia con Sierra (1998) la entrevista es “un intercambio verbal que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema o tema en específico”. De esta forma la entrevista se aproxima a la conducta social de los sujetos.

Entrevistar significa entrever el uno al otro, en esta fase el investigador encauza el desarrollo de la entrevista desde su situación, implementando un proceso dinámico que está mediado por el contexto social de una vida particular compleja, abierta y continua a transformaciones, donde será significativo que el investigador tenga las habilidades para llevar a cabo la entrevista como un simple intercambio y cuidar como sustenta que la comunicación no sea una instancia de verificación, control o denuncia.

En una entrevista semiestructurada es imperante que el investigador cambie los posibles prejuicios por círculos de reciprocidad y comprensión. “El arte de preguntar es saber llevar al sujeto entrevistado a que exprese lo que siente, y no solo lo que piensa y recuerda y [...] en el arte de escuchar el investigador ha de saber auscultar en el sentido del discurso del entrevistado, interpretando a partir de la semántica, las vivencias, las actitudes y la dirección que toman las reacciones psíquicas e incluso los contextos de narración” (Sierra, 1998 p. 35-36). Hablar y escuchar constituyen dos principios si se entiende al diálogo como una práctica revolucionaria (Freire, 1997).

B) Observación no participante

A lo largo de las épocas ha existido debate entre los investigadores en lo que respecta a las diversas clasificaciones sobre las diferentes funciones que tiene un investigador como observador dentro un estudio, entre ellas destacan las que Hernández et al. (2010) refieren como observación no participante, con participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación completa. Se precisa que estas dos últimas modalidades son las preponderantes para tener una mayor profundización en el fenómeno, y autores como Velasco y Díaz de Rada (2003) sustentan que la implicación del investigador es de carácter ineludible ya que la instrumentalización de las relaciones sociales sin implicarse en ellas está imposibilitada.

No obstante, Hernández (2010) sostienen que la participación en la investigación produce que el observador pierda su enfoque, aunado a la sugerencia de contar con varios observadores adjuntos – arista que tomó en cuenta el estudio al llevar a un segundo observador no participante familiarizado con el estudio- lo anterior para evitar sesgos personales y multiperspectivas.

En esta investigación se reconocen los aportes de la etnografía de Malinowski (1989), el análisis del discurso de Haidar (2006), la etnometodología de Clifford (2008), la Investigación Acción Participativa de Alcocer (2008), la Historia Oral y de Vida de Aceves (1995), entre otros enfoques, posicionamientos y paradigmas que han utilizado la observación participante, no obstante, en el presente estudio fue utilizada una observación no participante la cual “se trata de

una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines” (Campos et al. 2012 p. 53).

Más allá de sus modalidades o funciones un observador cualitativo “necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario” (Hernández et al. 2010, p. 403). La observación cualitativa explora diferentes ambientes, comprende lo procesual, identifica problemas, divergencias o contingencias, genera hipótesis o supuestos, considerando cuestiones como el ambiente físico, social y humano (Hernández, et al. 2010).

La observación no participante realizada en este estudio se llevó a cabo en las aulas de bachillerato de primero, tercero y quinto semestre su propósito fue responder al análisis de dos categorías específicas: las estrategias pedagógicas emergentes y las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes de bachillerato en y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual se generó una guía de observación no participante. En la tabla 10 se especifica la guía de observación no participante utilizada con sus respectivas claves de identificación.

Tabla 10. Guía de observación no participante.

Clave de identificación	Estrategias pedagógicas emergentes	Clave de identificación	Relaciones afectivas docente-estudiante
EPE	Estrategias pedagógicas (emergentes/ no emergentes)	RADE	Relaciones afectivas (positivas/negativas) docente-estudiante / estudiante-estudiante
AP	Atención personalizada, individualizada, especializada, acompañamiento o educativo dentro del contexto grupal o no.	FC	Fomenta o no la confianza en el aula

MI	Utilización por parte del profesor de metodologías inductivas	DE	Se establecen o no procesos dialógicos docente-estudiante y estudiante-estudiante
CCC	Reforzamiento de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes por parte del profesor o no.	CC	Cooperación o no en clase
PC	Se impulsa o no la participación de los alumnos en clase	RC	Promoción o no de principios de reciprocidad y cooperación
R	Respeto o no a los saberes de los estudiantes por parte del profesor	JE	Realización de juicios de excelencia o peyorativos (Favorece o no el sentido de competencia de un estudiante)
ARCS	Promoción o no de la construcción de aprendizajes relevantes, contextuales, significativos, situados para los estudiantes	DEP	Se evidencian discursos del déficit educativo por parte del profesor
FD	Flexibilidad docente en clase (Hora de llegada, de inicio de la clase, de entrega de trabajo, de cierre)	CED	Comprensión y empatía docente o no hacia el estudiante
FI	Facilita o no el interés del estudiante por la clase (Las temáticas)	PD	Reconocimiento o no de las pluralidades disposicionales de los estudiantes

	conectan o no con los intereses de los estudiantes)
EPS	Estimulación o no de la participación social en los estudiantes por parte del profesor
RDU	Recursos didácticos utilizados (incluyendo las tics)
FE	Formas de evaluación (tiempos, por nivel de grupo, nomotética, ideográfica, actitudinal)
MT	Manejo de los tiempos en clase por parte del profesor
MG	Manejo de grupo
EA	Existencia de aburrimiento en clase por parte del profesor y el alumno
HP	Habilidades pedagógicas del profesor o no para facilitar o no el aprendizaje en el estudiante
II	Implementación o no de instrumentos de control, vigilancia,

EPE	castigo o corrección Estrategias pedagógicas (emergentes/ no emergentes)
AP	Atención personalizada, individualizada, especializada, acompañamiento o educativo dentro del contexto grupal o no.
MI	Utilización por parte del profesor de metodologías inductivas
CCC	Reforzamiento de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes por parte del profesor o no.

Nota: Creación propia.

Validación de los instrumentos de investigación

El proceso de elaboración y validación de los instrumentos de creación propia utilizados se guió a través de un proceso sistemático que cumplió con los principios científicos y de rigurosidad que solicitan este tipo de estudios. Se realizaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas, la primera dirigida a docentes de EMS, lo previo para evitar el posible sesgo de investigación que a nivel institucional y/u organizacional hubiese generado un grupo focal y la segunda dirigida a jóvenes que ya abandonaron el bachillerato, además se construyó una guía de observación no participante descrita anteriormente. En las siguientes líneas y de forma breve se hace explícita dicha fase.

Dichos instrumentos están basados en las dimensiones, variables y categorías anteriormente referidas en el diseño de investigación y fueron

sometidos a un riguroso proceso de validación interna y externa, dado que se trabajaron y elaboraron sistemáticamente a lo largo de nueve meses -diciembre 2021 a agosto 2022-. En este proceso intervinieron académicos especialistas en Educación, Ciencias Sociales, Artes, Psicología, Periodismo y Filosofía que brindaron sus opiniones y análisis al respecto, lo cual permitió que las entrevistas fueran modificadas al punto de constituir 20 preguntas para los docentes y 22 cuestiones para los jóvenes que no continúan en su proceso de formación, y 29 criterios a observar en la guía de observación no participante.

Durante mayo-agosto 2022 los instrumentos cualitativos se enviaron con 7 académicos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) (5 docentes con grado de doctorado, SNI y perfil Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y 2 docentes con grado de maestría en una temporalidad de diciembre 2021 a agosto 2022). Consecuentemente se solicitó apoyo para validación externa a 2 académicos pertenecientes al Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y 1 académico del Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) campus Guadalajara (los 3 docentes con grado de doctorado con perfil PRODEP, 2 de ellos SNI).

Recibidas las retroalimentaciones se procedió a reestructurar los instrumentos de investigación para continuar con el proceso de pilotaje en el campo, mecanismo que a continuación se describe.

Pilotaje de los instrumentos

El día martes 14 de junio del año 2022 se generó la primera reunión presencial con la subdirección y enlace del CBTIS no. 270 para explicar el planteamiento del problema y los propósitos que se perseguían dentro de la investigación doctoral. Previo a dicha reunión se había tenido contacto de manera virtual desde septiembre del año 2021, fecha donde se construyó el vínculo. En el diálogo se elaboró un plan de trabajo a seguir el cual fundamenta que el pilotaje de los instrumentos se llevó a cabo a partir del día lunes 29 de agosto hasta el 05 de septiembre 2022.

Fueron piloteadas entrevistas semiestructuradas a 3 docentes de bachillerato y 2 jóvenes que abandonaron la escuela, a partir de esta aplicación la estrategia de recolección de información fue re-establecida y después del pilotaje se dio un tiempo necesario para realizar los cambios pertinentes en los instrumentos de investigación y de esta forma comenzar con la aplicación formal la cual inició el miércoles 14 de septiembre del año 2022.

Transcripción de la información cualitativa

Cabe mencionar que la transcripción de los instrumentos de investigación referidos fue realizada por medio del programa Otranscribe durante los meses de octubre a noviembre del año 2022, se adjunta el link para posible visualización y utilización de los lectores: <https://otranscribe.com/>.

Fase cuantitativa de la investigación

La técnica de investigación instrumental para la recolección de los datos procedimentalmente llevó a cabo una metodología mixta que en su fase cuantitativa implementó un cuestionario elaborado sobre una escala tipo Likert que pretendía medir los factores psicosociales que por medio de una regresión logística binaria predecían o no el abandono escolar de la EMS, este instrumento fue dirigido a los estudiantes de primer, tercer y quinto semestre de bachillerato.

A continuación se hace explícito la población total de participantes, la muestra a utilizar, el pilotaje y una breve descripción del instrumento en la fase cuantitativa.

Población y Muestra

La población estudiantil total del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 270 es de 3878 estudiantes de bachillerato. Esta cifra fue proporcionada por la dirección del CBTIS y corroborada en el (Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior [SIGGEMS], 2022) a finales del mes de agosto del año 2022. El bachillerato cuenta con 26 grupos que abarcan los turnos matutinos y vespertinos, en cada grupo existen en promedio más de 50 estudiantes. Al momento de estratificar la población se tuvo como resultado lo siguiente: 1390 estudiantes de primer semestre, 1337 de tercer semestre y 1151 para quinto semestre.

En esta etapa se implementó un muestreo aleatorio estratificado elaborado con el apoyo de las fórmulas científicas y la base de datos del SIGGEMS. Se estableció un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, considerando a la N (población) total con una n (muestra) representativa que fue de 351 estudiantes. A los cuales se les aplicó el cuestionario tipo Likert de creación propia.

Se empleó la fórmula que proporciona Hernández (2010), una muestra estratificada entre alumnos de bachillerato de ambos turnos brindó una n total de 126 estudiantes de primer semestre, 120 de tercer semestre y 105 de quinto semestre. A continuación se especifica lo referido.

N= 3878

Nivel de confianza= 95 %

Margen de error= 5%

Muestra= 351

$$ksh=nh/NH= 351/3900= 0.09$$

Se aplica: (NH) (fh)= nh

Es decir: (0.09) (1700)

Tabla 11. Muestra aleatoria estratificada de estudiantes de primer, tercer y quinto semestre de bachillerato

Estrato	Estudiantes de bachillerato	Total de la población (fh)= 0.09 Nh (fh)	Muestra
1	Primer semestre	1390	133
2	Tercer semestre	1337	131
3	Quinto semestre	1151	102
		N= 3878	n= 366

Nota: Creación propia.

Criterios de inclusión, exclusión y separación

En la tabla 12 se exponen los criterios de inclusión, exclusión y separación que tomó en cuenta el estudio.

Tabla 12. Criterios de inclusión, exclusión y separación

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión	Criterios de separación
Estudiantes regulares	Extranjero (México-norteamericano)	Participantes que no completaron el número de preguntas del instrumento de investigación
Estudiantes no desertores	Estudiantes pertenecientes a educación dual	Por conducta disruptiva durante la aplicación
Estudiantes de primero, tercero y quinto semestre de bachillerato	Estudiantes ausentistas	
Situados en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social	Estudiantes irregulares	

Nota: Creación propia.

Instrumentos

Se empleó un cuestionario que fue aplicado a 366 estudiantes de bachillerato de primero, tercero y quinto semestre y pretendió medir los factores psicosociales que por medio de una regresión logística binaria predecían o no el abandono escolar de la EMS, las cuales surgen de una dimensión pedagógica y de las variables proceso de enseñanza-aprendizaje y factores psicosociales. Cabe destacar que la escala Likert inicialmente tuvo 18 ítems, lo cuales después de una reducción de dimensiones y análisis factorial en el programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) se establecieron en 13 ítems, el cuestionario posee cinco elementos que van desde: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) y fue sometido después del pilotaje a un análisis de confiabilidad alfa de cronbach el cual resultó en 0.84. El cuestionario incluye además datos sociodemográficos.

Cabe destacar que con el apoyo de la institución, la dirección institucional, la subdirección de servicios administrativos, la jefatura de control escolar y la jefatura de docentes, así como el apoyo de una maestra familiarizada con el tema de investigación se logró exponer el propósito del estudio con todos los estudiantes seleccionados aleatoriamente de los: 26 salones del bachillerato tanto

del turno matutino como del vespertino, la participación de los estudiantes seleccionados fue completamente voluntaria y con firma de consentimiento informado por parte de los padres de familia ya que la mayoría de la muestra representativa son jóvenes menores de edad, lo anterior apegado a los criterios éticos de la investigación.

Validación y pilotaje del instrumento

El cuestionario tipo Likert cuantitativo fue construido mediante un proceso sistemático que cumplió con los criterios de rigor en la investigación científica, como método de validación se usó el juicio de expertos en el cual participaron tres académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) (1 con grado de doctorado y dos con grado de maestría) y dos académicos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2 con grado de doctorado), de los comentarios recibidos se realizaron los cambios correspondientes.

El cuestionario fue piloteado a finales del mes de agosto del 2022 con 41 estudiantes de bachillerato, pertenecientes a primer, tercer y quinto semestre. Después del pilotaje se llevó a cabo el análisis de confiabilidad con el programa estadístico SPSS para asegurar su confiabilidad interna. La aplicación formal se llevó a cabo el mes octubre del año 2022, se obtuvo un alfa de cronbach de 0.84

Del instrumento se obtuvieron tres factores explican el 54.142% de la varianza total; cabe sustentar que la escala en el análisis de confiabilidad interna a través de la prueba alfa de Cronbach obtuvo 0.84, este dato indica que la escala de 13 ítems, posee un buen coeficiente de confiabilidad de consistencia interna.

Covariable Índice de Vulnerabilidad Social

A través del programa SPSS fue desarrollada una covariable para construir el índice de Vulnerabilidad Social (IVS), se realizó un análisis factorial de la escala multidimensional de 18 ítems implementada a los 366 estudiantes de bachillerato (véase anexo 1) se eliminaron los ítems $i_6 = \text{¿repruebas materias frecuentemente?}$, $i_8 = \text{¿ se te dificulta aprender lo que te enseñan tus maestros?}$, $i_7 = \text{¿te genera interés estudiar?}$, $i_{12} = \text{¿tu relación con los compañeros de bachillerato es buena?}$, $i_{18} = \text{¿consideras que las clases que se imparten los docentes se pueden mejorar?}$ debido a que fueron los componentes con menor valor dentro de la matriz de

factor rotado. La covariable se creó a través del agrupamiento de cinco dimensiones: vivienda, salud, empleo, pobreza y educación, las cuales se describen a profundidad en el análisis estadístico en el capítulo de resultados.

La revisión de la escala es acerca de las percepciones que el estudiante presenta acerca del personal docente, percepción personal de interés académico, y percepción de apoyo familiar en relación con cuestiones académicas. El grupo inicial de ítems relacionados con la percepción del participante en este estudio, inició con 18 ítems los cuales fueron sometidos a un análisis factorial usando el procedimiento del eje principal con una rotación varimax extrajo tres factores con una varianza explicada de 54.142%. Sin embargo, la membresía de varios de los ítems en los factores extraídos presentó resultados ambiguos o no muy claros en relación con la descripción de dichos factores.

La reducción de dimensiones de ítems los cuales no fueron claramente colocados en los factores iniciales produjo la eliminación de cinco ítems titulados: i6= ¿Repruebas materias frecuentemente? i7= ¿Te genera interés estudiar? i8= ¿Se te dificulta aprender lo que te enseñan los maestros? i12= ¿Tu relación con los compañeros de bachillerato es buena? e i18= ¿Consideras que las clases que te imparten los docentes se pueden mejorar?

Este proceso de identificación y eliminación de ítems no relevantes, fue describiendo el constructo general acerca de la percepción del estudiante sobre cuestiones educativas enfocadas hacia el valor académico, el trabajo pedagógico docente y el apoyo familiar, lo cual terminó en la producción de 13 ítems siendo los factores significativos de la escala.

Modo

El modo de la investigación fue de campo empírica ya que implicó el estudio de los individuos donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso, el abandono escolar, los factores psicosociales y la vulnerabilidad social son los cuatro elementos principales del estudio.

Espacio y temporalidad de la investigación

El trabajo de campo fue llevado a cabo en la Heroica Ciudad Juárez municipio del Estado de Chihuahua que pertenece a la República Mexicana

durante el semestre junio a diciembre 2022, específicamente en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 270 ubicado en Ciudad, Juárez, Chihuahua, México. Esta institución educativa de acuerdo a datos de la dirección académica del plantel, es el bachillerato tecnológico más grande en términos de matrícula estudiantil en el Estado de Chihuahua. Esta escuela se encuentra en la zona suroriente del ayuntamiento, la cual cabe destacar concentra la mayor población juvenil de la localidad fronteriza (Barraza y Castillo, 2020).

El Instituto Municipal de Investigación y Planeación (2020) expone que la localidad tiene una población total de 1,448,859 habitantes, el porcentaje de mujeres es de 50.32% y de hombres 48.32% estableciendo que la mediana de edad se encuentra en 26 años, el 29% de los hogares tienen liderazgo femenino, 4 de cada 10 chihuahuenses viven en el municipio de Juárez lo que equivale al 39% de la población del Estado, 5 de cada 10 personas son dependientes económicos, de los cuales 1 es adulto mayor y 4 son niños.

La edad promedio de escolaridad en Ciudad Juárez es de 9.65 años, es decir, no se concluyen los estudios de bachillerato. Para el ciclo escolar 2019-2020 existían en la localidad 139 escuelas de bachillerato agrupadas en los siguientes subsistemas: modalidad general 108, modalidad tecnológica 21 y modalidad profesional técnico 10. El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló de junio-diciembre del año 2022.

Consideraciones éticas

Finalmente, la presente investigación se guió por principios como la integridad, el respeto, la solidaridad y la justicia social, de tal manera que al momento de la recolección de la información garantizó el anonimato de los informantes clave así como la confidencialidad de la información proporcionada.

A cada estudiante, docente y padre de familia se les mostró los propósitos generales y específicos de la investigación y se entregó toda la información necesaria para que decidiesen participar de manera voluntaria o no en el estudio. Por tanto se les otorgó una hoja de consentimiento informado (véase anexo 1) así como una acta de consentimiento informado, fue firmada por los padres de familia de los participantes en cuestión, lo anterior debido a que en su mayoría la unidad

de análisis del estudio son menores de edad, por su parte el investigador encargado del proyecto también firmó asegurando en todo momento los principios éticos anteriormente referidos.

Codificación, análisis e interpretación de los datos

Para codificar la información en primer lugar se utilizó el programa Otranscribe para la transcripción fiel de la información de cada una de las técnicas expuestas, obtenidas durante la etapa del trabajo de campo, después se realizó un análisis de los datos utilizando el programa Atlas-ti 7.15.16 donde se realizó una codificación inicial de la información, se generaron familias de códigos, se elaboraron matrices cualitativas y se construyeron en conjunto redes semánticas (networks) explicativas de los hallazgos de investigación, dado que la investigación es de corte mixto también se utilizó el programa SPSS para análisis estadístico, consecuentemente se establecieron conclusiones pertinentes y recomendaciones puntuales para los diversos usuarios (as) de la información.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

En el presente capítulo se redactan los principales hallazgos de la investigación, en dos fases, en una primera etapa se expone la fase cualitativa del estudio, abordando inicialmente el análisis de las entrevistas semiestructuradas de los 9 jóvenes que abandonaron la Educación Media Superior. Enseguida se profundiza en el análisis de las entrevistas semiestructuradas hechas a 17 docentes de Educación Media Superior de primero, tercero y quinto semestre. Se presentan redes semánticas (network) que representan las relaciones entre categorías cualitativas y unidades de análisis. La segunda parte de este apartado versa sobre los resultados de investigación de la etapa cuantitativa, se presenta el análisis estadístico, el análisis factorial, los tres factores que emergen de la reducción de dimensiones, la creación del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS), las principales variables descriptivas, las frecuencias y el modelo de regresión logística binaria que intenta responder a las dos primeras preguntas de investigación.

Resultados fase cualitativa

Abandono escolar en bachillerato tecnológico fronterizo

En la actualidad los procesos formativos juveniles son de significativa importancia para el presente y futuro de una sociedad humanitaria, solidaria y comprometida con el avance gradual de la ciencia. La evidencia de investigación que aquí se presenta confirma los resultados expuestos por Miranda (2018) y Ruiz et al (2014) y Román (2013) sobre las multifactoriales del fenómeno.

Se presentan los resultados sobre los principales generadores del abandono escolar en EMS, que se conglomeran en una red semántica elaborada en el programa Atlas Ti (ver figura 2).

Generadores del abandono escolar

a) Trayectorias formativas rotas

En los 9 jóvenes entrevistados se encuentran factores multifactoriales internos y externos a la escuela, que fungen como un proceso causa-efecto generador del abandono de estudios, dichos estudiantes se encuentran en un contexto de riesgo social y en algunos de ellos se proyecta lo que Almada (2014)

define como trayectorias formativas rotas, es decir, el abandono de la escuela ya sea por cuestiones económicas o migratorias y el subsecuente reingreso a la escolarización.

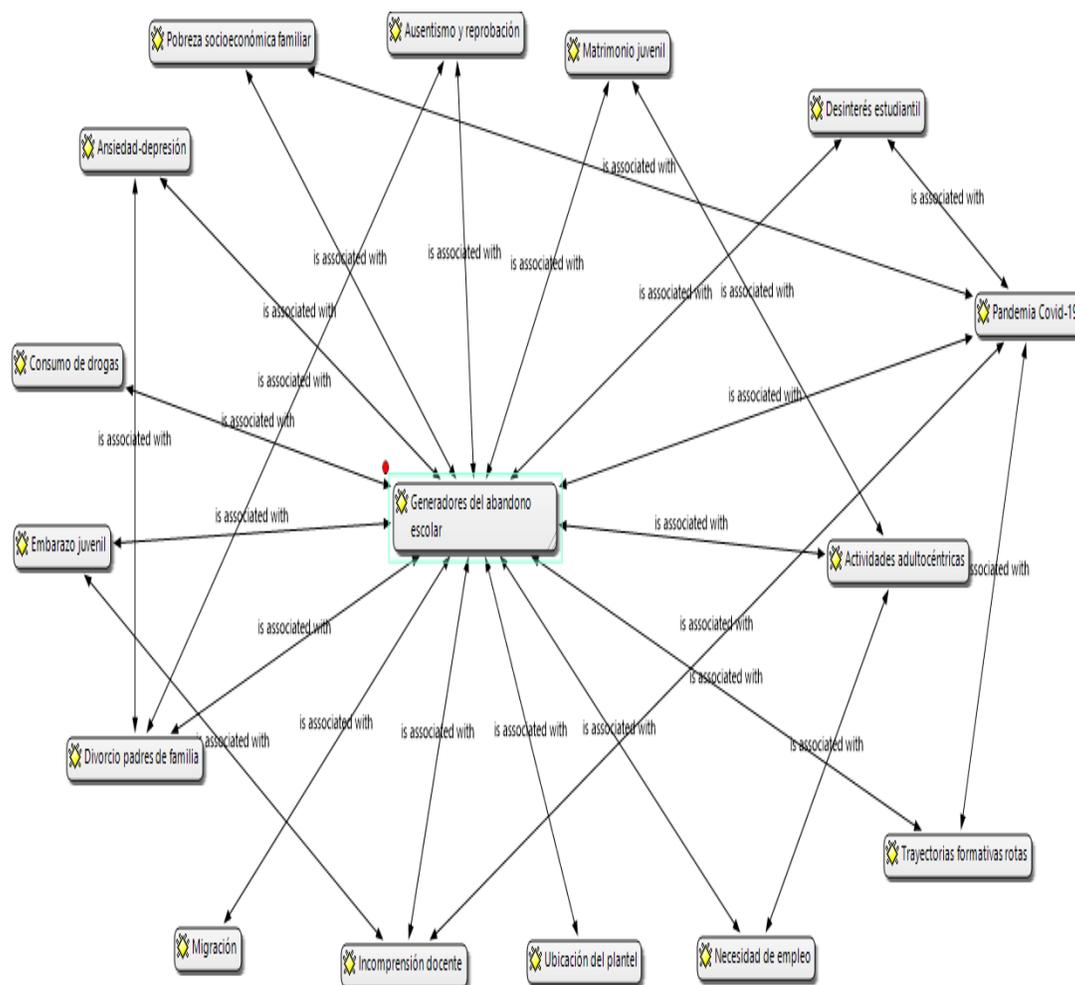
Los hallazgos indican que para los jóvenes era frecuente el cambiar de escuela y adaptarse a las solicitudes del bachillerato, nivel educativo disímil y significativamente diferente al proporcionado por la educación básica. “Bueno fue como le diré, fue un poco difícil mi paso por la escuela porque cuando terminé quinto año de primaria nos fuimos a vivir a Puebla, allá terminé sexto, ya después de dos años regresamos a aquí a Juárez y empecé la secundaria, en segundo año me cambié de escuela secundaria y también en bachillerato empecé uno y terminé en otro” (Joven #1 que abandonó la escuela, fecha: 10 de septiembre 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a Freire (1997) solicita comprensión, ética y estética, los discursos juveniles revelan como una de las causas del abandono escolar, el trabajo pedagógico docente en el aula así como la incompreensión juvenil mostrada por los profesores en el trato hacia los educandos, refuerza el concepto de la pluralidad disposicional (Lahire,2016).

En esta institución educativa existe por parte de la mayoría de los docentes una invisibilización de los factores internos que producen el abandono escolar y se le da más peso desde perspectiva magisterial a los factores exógenos, lo anterior se representa a través de una deslindación de responsabilidades y desconocimiento a profundidad de la importancia del papel docente. A continuación se ejemplifica lo anterior desde la voz de los jóvenes:

“Una maestra no me ayudaba, ella no comprendía mi situación, yo estaba embarazada, igual me reprobaba y este no era porque no hiciera caso o cosas así pero pues igual no me quería ayudar, falte una semana a la escuela por mi embarazo”. (Joven # 9 que abandonó la escuela, fecha: 04 de octubre de 2022, Salón 1G de bachillerato).

Figura 2. Red semántica (network) Generadores del abandono escolar en EMS.



Nota: Creación propia con apoyo del programa Atlas-ti.

b) Falta de comprensión docente

En el ejemplo anterior se puede notar como la falta de comprensión docente por el embarazo juvenil y las condiciones de salud de la estudiante provocaron la deserción, no obstante, la incomprensión no sólo obedece a las aristas referidas, sino también cómo se aborda más adelante desde los discursos juveniles se refleja incomprensión magisterial en las siguientes aristas: la facilitación de los aprendizajes, la falta de evaluación y retroalimentación docente sumado a los efectos de la pandemia COVID-19 y el nulo acceso a tecnologías por parte estudiantil:

“La vez que estuve yendo a la escuela pues si le estaba entendiendo, pero después me hacía bolas todo porque no explicaban las cosas y mandaban

trabajos los profesores que no explicaban y así. La principal causa por la que abandoné fue por lo mismo este porque yo varias veces estuve mandando trabajos y no me los calificaban y a veces batallaba con el internet, este y quise un descanso, esperarme un semestre en que a lo mejor se calmaba la situación de la pandemia y ya asistir bien a la prepa” (Joven # 2 que abandono la escuela, fecha: 14 de septiembre del 2022, hogar del joven en el suroriente de Ciudad Juárez).

“Yo soy una persona que le gusta ver las cosas que me expliquen bien, yo necesito estar viendo cómo se hacen las cosas si no, no entiendo y ya por todos lo de las clases en línea pues no entendía y pues los profes nomas nos dejaban pura tarea y pura tarea y no entendí como hacerlo” (Joven # 1 que abandonó la escuela, fecha: 10 de septiembre del 2022, hogar del joven en el suroriente de Ciudad Juárez).

Por lo anterior, es fundamental abordar primero la arista del entendimiento y comprensión estudiantil en riesgo social por parte de los docentes en las escuelas, así como el imperativo de la aceptación de la diferencia dado que la educación es el encuentro con los otros, y la diversidad más que problemática, es riqueza social (Onghena, 2014; Larrosa, Duschatsky y Forster 2015). En los discursos juveniles se expresan deseos de volver a la escuela una vez que la pandemia terminara, sin embargo, al mes de abril del 2023 ninguno de los jóvenes entrevistados ha podido regresar a continuar sus estudios.

Cabe referir que cada uno de estos diálogos fueron realizados en lugares donde los jóvenes se sintieran cómodos, en consecuencia y a solicitud de ellos algunas de las entrevistas se hicieron en sus hogares, con plena atención y escucha activa por parte del investigador, lo anterior planteó un reto al estudio debido a la lejanía de cada una de las casas del contexto urbanizado.

c) Deseos de generar recursos económicos

Molina et al., (2017) han evidenciado que en condiciones de desventaja económica, la escuela pasa a un segundo plano para los estudiantes, dada la urgencia de supervivencia. El análisis de los discursos remite que en algunos jóvenes permean lógicas acerca de la producción del dinero, derivado de su necesidad económica familiar, por lo cual los estudios dejan de ser prioritarios:

“Si es muy importante la escuela pero en estos casos es más importante el dinero porque un título también te va a dar dinero más adelante pero si tú lo ganas por fuera va a salir el dinero,” (Joven # 7 que abandonó la escuela, fecha: 03 de octubre del 2022, biblioteca del bachillerato).

No obstante, para la mayoría de los desertores la escuela tiene un valor y una legitimidad social como medio para lograr salir o escapar del contexto donde se encuentran, lo anterior Lahire (2016) lo ha definido como sujetos “trásfuga de clase” individuos que logran brincar de una clase social a otra por medio de sus logros en la trayectoria educativa, conservando y transformando hábitos, aunque existen otros autores como Balderas (2017) que sostienen que los grados de escolarización en el tiempo presente te dan más oportunidades de integralidad social pero no la garantizan, ya que los títulos valen socialmente lo que vale su poseedor (Bourdieu y Passeron, 1978).

Cualitativamente surgió evidencia de un sentimiento juvenil de solidaridad y apoyo hacia la economía del grupo familiar, 7 de los 9 jóvenes analizados comentaron que un factor nodal para abandonar la escuela fue el apoyar en términos económicos a la familia, ya que no se contaban con los alimentos básicos para la supervivencia y soporte del hogar, inscribiéndose de esta forma a actividades adultocéntricas, como la búsqueda de empleo (Valdez, Román Cubillas y Moreno, 2008).

“Quería trabajar para ayudar a algunos gastos de la casa y pues por eso abandoné y no he podido regresar” (Joven # 1 que abandonó la escuela, fecha: 10 de septiembre del 2022, hogar del joven en el suroriente de Ciudad Juárez).

” Hubo unas veces que me faltó comida y yo siento que también a mis papas unas veces, pero eso no le dio por vencido a mi mama para sacarnos adelante. Pues yo salir adelante emprender en mi negocio que estoy haciendo” (Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 14 de septiembre del 2022, hogar del joven en el suroriente de Ciudad Juárez).

“Pues estuvo bien nada más que se podría decir que no le echaba muchas ganas porque tenía pensamientos en ganar dinero y así, la escuela era buena,

pero yo decidí abandonar la escuela por el dinero (Joven #7 que abandonó la escuela, fecha: 03 de octubre 2022, lugar: bachillerato).

. En esta investigación se evidencian las lógicas de productividad expuestas por Caro y Covarrubias (2020) que poseen los jóvenes en referencia a la importancia de producir dinero, para retribuir a los padres de familia y apoyar a la economía familia.

d) Matrimonio juvenil

Un factor más encontrado como causa del abandono escolar y que coincide con los hallazgos de Molina et al. (2019) se asocia a que los jóvenes contraen matrimonio a temprana edad, viven en unión libre y abandonan sus hogares de crecimiento para vivir con la esposa en la casa del suegro ante la imposibilidad de comprar una vivienda propia a esa edad, sumado a la falta de oportunidades laborales para los jóvenes en la localidad fronteriza:

“Pues abandone el bachillerato porque me case, me junte, y pues no puedo estudiar y luego volver porque hay gastos en el matrimonio, tengo 10 meses de casado, también porque me salí de mi casa tuvimos problemas con mi mamá y me salí” (Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 14 de septiembre del 2022, hogar del joven en el suroriente de Ciudad Juárez).

“Uno de los motivos principales por el que abandoné la escuela fue porque me junté y ahorita estoy con mi pareja yo se podría decir que me obsesione con ella, pero en parte yo quería que ella estuviera bien del todo, y yo quería estar bien y que mi mamá también estuviera bien y la única manera que yo vi posible era trabajando, sabes de que ahorita me estoy quedando en la casa de mi suegro con mi pareja y simplemente estar allí ya me siento muy débil, a veces siento que no hago lo suficiente, aunque trabaje siento que tengo que hacer cualquier cosa, atender bien a mi novia, limpiar, no sé, a veces me estreso yo solo pienso mucho las cosas y las hago” (Joven #4 que abandonó la escuela, fecha: 29 de septiembre del 2022, hogar del joven en el suroriente de Ciudad Juárez).

Como puede notarse, en estos espacios educativos existen jóvenes que se encuentran al margen, influenciados por una moratoria social donde el tiempo es

invaluable, preciso y significativo, ¿cuánto tiempo se es joven en estos contextos de riesgo social permeados por responsabilidades y actividades adultocéntricas?

El abandono escolar en este contexto también ocurrió a causa de la desventaja que representaba para un estudiante el vivir solo con la madre en un tipo de familia monoparental, adjunto a los problemas económicos, este hallazgo va en línea con lo fundamentado por Escarbajal et al. (2019) al sostener que cuando la mujer es el único sostén del hogar, este se encuentra en desventaja, influyendo en el abandono escolar juvenil.

e) Consumo de sustancias psicoactivas

A su vez se encontró que el consumo de drogas y las relaciones peligrosas que tienen los jóvenes en el exosistema son factores que provocan el abandono de estudios. “El consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes es una problemática que está afectando a los jóvenes, en situación de vulnerabilidad, influenciados por grupos expendedores y consumidores de drogas” (Álvarez, 2021, p. 210)

“Pues que nomás cuiden porque hay me tocó ver veces problemas de bullying que un poquito de más seguridad de la escuela, también porque yo y algunos compañeros nos drogábamos en el baño, consumíamos marihuana, algunos compañeros vendían droga adentro de la escuela por eso digo que más seguridad de la escuela, Yo me salí de la escuela porque tuve problemas con mi madre cuando me cacho drogándome, de hecho me corrío de la casa ahorita vivo con mi suegro” (*Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 14 de septiembre del 2022, hogar del joven en el norponiente de Ciudad Juárez*).

Esta voz expone consecuencias sociales que tuvo el consumo de sustancias psicoactivas en la vida juvenil, al grado de romper lazos educativos y de sociabilidad con la familia, a la vez que exige a la institución mejorar sus mecanismos de seguridad internos.

f) Ubicación del plantel

Como se ha referido el plantel de bachillerato en cuestión se encuentra ubicado en el suroriente de Ciudad Juárez, lo que constituye que sea una zona de difícil acceso para algunos jóvenes, sumado a las dificultades del transporte

público de la localidad (IMIP, 2020) estos elementos y la infraestructura del bachillerato se convirtieron en otros elementos generadores del abandono escolar estudiantil:

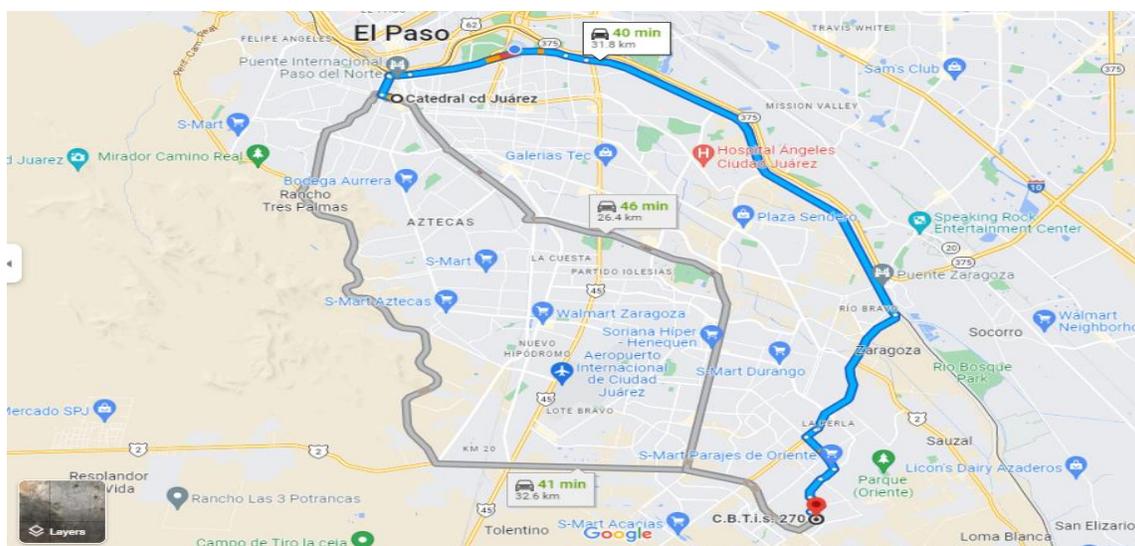
“Me salí porque, primero porque me quedaba muy lejos yo vivo aquí en la Jilo (calle Jilotepec) y donde está el CBTIS está muy retirado y por una situación me tuve que cambiar de casa hasta las aztecas (colonia) pues ya me salió muy retirado. Me gustaría que hubiera más accesibilidad, por ejemplo, yo tenía una moto en ese entonces y no la podía mover por lo mismo por ser menor de edad no puedes tener lo que es la licencia, cosas así, también influyó porque no tenía licencia y retirarte tanto (sic) hay problemas, la prepa no tiene estacionamiento aparte, en esa prepa faltaban muchas cosas, el estacionamiento, el pavimentado, como la moto era moto chica, dije no en la terracería no la va armar y menos si llovía ahí me quedaba atorado” . (Joven #5 que abandonó la escuela, fecha: 02 de octubre del 2022, hogar del joven en el norponiente de Ciudad Juárez).

La lejanía del bachillerato fue un elemento significativo para este y varios jóvenes más a los cuales se les dificulta asistir puntualmente, sumado que el transporte público en Ciudad Juárez está saturado y sólo dos líneas pasan por allí. En la observación no participante que se realizó durante un semestre en el bachillerato se pudo visualizar que dicho transporte no deja enfrente de la escuela a los jóvenes, sino que ellos todavía tienen que caminar por terracería durante 1 kilómetro y medio para llegar a las instalaciones, lo que es inseguro. Debido a los horarios de salida para el turno vespertino (7:30 pm), las opciones de transporte público disminuyen, los camiones ya no pasan y los transportes tipo privado como Uber, Didi, In driver o taxi difícilmente aceptan un viaje para dicha zona por el nivel de inseguridad que prevalece, lo que produce que algunos jóvenes caminen largas distancias de regreso a sus hogares.

A través de las entrevistas se constató que tanto estudiantes como maestros han experimentado en su trayecto de regreso al hogar agresiones y robos a esas horas de la noche lo que produce inseguridad y miedo de salir tarde del bachillerato, además cuando llueve las calles aledañas al bachillerato se inundan, esto en ocasiones provoca que servicios como la luz y el agua en la

institución sean suspendidos con lo cual no se pueden continuar las clases debido a la falta de servicios sanitarios. Se proyecta el siguiente mapa obtenido de Google maps a 22 de febrero 2023 donde se visualiza la ubicación del plantel en la localidad, -la cual se constato es un generador del abandono escolar- colocando como punto de referencia al Centro de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

Figura 3. Ubicación del plantel de bachillerato



Fuente: Google maps 2023.

g) Desinterés juvenil

Por otra parte, esta investigación evidencia que el desinterés en algunos jóvenes se recalitró durante la etapa de las clases modalidades en línea debido a la pandemia COVID-19 ya sea por desentendimiento estudiantil de las temáticas expuestas por los docentes así como por la falta de conectividad, esto concuerda con lo propuesto en la Reforma de bachillerato implementada en México desde el año 2008, donde se demuestra que el desinterés por los estudios de parte de los jóvenes causa el abandono escolar (Bracho, 2012).

“Cuando eran en classroom yo no me metía a las clases, no quería meterme a clases no me gustaba esa forma en línea. Me agüite un rato, un tiempo estuve aguitado, porque pensaba y pensaba pero ahorita que estoy trabajando ya me distraigo en algo” (Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 14 de septiembre del 2022, hogar del joven en el norponiente de Ciudad Juárez).

h) Divorcio de padres de familia

Una participante más sustentó que el abandono de su escolarización se debió principalmente al divorcio de sus padres lo que generó en ella problemas de índole psicológico como ansiedad y depresión que hicieron que se volviese una estudiante ausentista, a la postre eso provocó que reprobara varias materias, las cuales no pudo recuperar desencadenando de esta forma el abandono escolar, el discurso de la participante refleja relaciones de género definidas por historia, cultura y tiempo, y en similitud a otros casos, en ella tuvieron mayor influencia los factores exógenos, deslindando a la institución de su abandono escolar y reconociendo la calidad educativa que desde su posición en esa escuela se imparte:

“Bueno más que nada fueron motivos personales y uno que otro ahora sí como quien dice pues por el divorcio de mis papas porque ya no quise venir, fue más que nada, de tantos problemas que tenía ya no quise venir, pero todos fueron independientes del CBTIS, no tenía nada que ver con el CBTIS, estos problemas me generaban desmotivación, angustia, depresión no quería levantarme, no quería venir, a veces terminaba viniendo a una o dos clases pero pues todas las faltas ya sabe reprobada” (Joven #6 que abandonó la escuela , fecha: 03 de octubre del 2022, bachillerato).

Existen estudios en Educación Media Superior que catalogan a la obligatoriedad de la educación como una decisión juvenil no discrecional (Tenti-Fanfani, 2008), es decir, para los jóvenes no hay opción de faltar a la escuela, es un mandato constitucional y es obligatorio asistir; no obstante, en estas investigaciones los jóvenes construyeron una resistencia a los estudios, no les gustaba, ni querían asistir a la escuela.

i) Migración

Empero, en la presente investigación se evidencia el caso de estudiantes que por el contrario a estudios previos si les interesaba ir al bachillerato debido al espacio de socialización que la escuela les brindaba, no obstante, en esta situación quien decidió que abandonaran la escuela fueron los padres de familia debido a cuestiones económicas y migratorias:

“Mis papas me sacaron de la escuela porque según ellos ahorita en diciembre según me iba a para el otro lado (Migrar a EE. UU.), es que soy de allá y pues ya este ya me quieren mandar para estudiar para allá, mis padres me sacaron, tengo seis meses que abandoné la escuela e iba a pasar a tercer semestre me dijeron no va a servir de nada todo lo que he estudiado me dijeron que no iba a servir de nada allá, en EE.UU. pues igual tengo que iniciar de cero por eso mejor ya me quiero ir, la neta si no me tuviera que ir yo aquí seguiría” (Joven que abandonó la escuela 8, fecha: 04 de octubre del 2022, bachillerato).

La joven espera mejores oportunidades de vida por medio de la migración, y este caso es importante rescatar lo expuesto por Vila (2007) en sus estudios de migración en la frontera, donde demostró que los estudiantes de bachillerato suelen confundir movilidad geográfica con movilidad social, los jóvenes no cambian de estatus socioeconómico, no se mueven socialmente, sólo se desplazan territorialmente.

j) Maternidad juvenil

Un elemento más a destacar que funge como causa-efecto del abandono escolar fue la condición de una estudiante al ser madre de familia a temprana edad, durante el trabajo de campo realizado y gracias a los diarios de campo y observación no participante se obtuvo información acerca de los lineamientos institucionales acerca de esta temática, desde posición institucional se tiene un reglamento que indica que para la joven asistir al bachillerato implica cuestiones de riesgo a la salud, a pesar de su esfuerzo en asistir a la escuela, se le orilló a tomar la decisión de abandonar, después de este acontecimiento la joven funge diversas funciones al ser madre de familia, trabajadora formal y ama de casa.

“No termine la preparatoria y yo si lo quería hacer porque quería que me fuera bien en la vida tengo 17 años, abandoné en el tercer semestre hace año y medio y mi embarazo fue a los 16 años, ahora soy madre tengo más responsabilidades” (Joven #9 que abandonó la escuela, fecha: 04 de octubre 2022, lugar: salón 1G bachillerato). Se insiste en la siguiente pregunta: ¿hasta dónde se es joven en estos contextos sociales?

k) Pobreza económica familiar

Los participantes clave informaron que la pobreza socioeconómica experimentada en las organizaciones familiares fue un factor que provocó el abandono escolar de bachillerato, la situación económica de sus hogares se agravó a consecuencia de la pandemia COVID-19 ya que la mayoría de sus padres perdieron sus empleos. Cabe mencionar que 3 de los 9 estudiantes viven en familias monoparentales donde la madre es el único sostén de dicha institución. Lo anterior produjo en estos jóvenes colocar sobre la palestra vivencial estudio o trabajo, optando por este último se refleja en sus voces un sentimiento de solidaridad y respuesta para ayudar a la economía familiar.

“A mi mamá la despidieron y luego la volvieron a recontractar entonces ahí empezamos a buscar trabajo nosotros” (Joven que abandonó la escuela 1, fecha 10 de septiembre, Lugar: biblioteca bachillerato).

En términos discursivos y de acuerdo al artículo No. 3 de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos la educación es laica, obligatoria y gratuita (DOF, 2022). No obstante, en términos sustantivos las problemáticas económicas familiares imposibilitaron a los jóvenes a pagar la inscripción del bachillerato que rondaba alrededor de los \$1760 semestrales, esto producía desesperación y desmotivación en ellos, sumado a elementos como la falta de oportunidades laborales, el fallecimiento de seres queridos y pago de renta que complejizaban la permanencia en el proceso formativo. 2 jóvenes mencionaron haber experimentado pobreza alimentaria la cual de acuerdo al gobierno mexicano es una línea de la pobreza por ingresos y se define como “la incapacidad para obtener una canasta básica alimentaria, aun si se hiciera todo el ingreso disponible en el hogar para comprar sólo los bienes de dicha canasta” (SEMARNAT, 2018, p. 1).

“Hubo unas veces que me faltó comida y yo siento que también a mis papas unas veces les faltó comida” (Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 14 de septiembre 2022, lugar: hogar del joven).

“He pasado por momentos donde no tenemos nada que comer” (Joven que abandonó la escuela 9, fecha: 04 de octubre, lugar: salón 1G bachillerato).

“Yo he estado cerca de la pobreza” (Joven #4 que abandonó la escuela, lugar: biblioteca bachillerato).

Desde las perspectivas juveniles las herramientas para vencer la pobreza son dos: trabajo y estudio, en ese orden de importancia; lo que posiblemente refleje la necesidad inmediata de los beneficios de la educación en términos económicos, de acuerdo a Almada (2014) la inversión familiar en la educación de los hijos en un ambiente de riesgo se complejiza por la necesidad económica que las familias socialmente experimentan. Aparte de la lógica de producción de dinero como medio de supervivencia, también se evidencian discursos juveniles acerca del deseo de ser emprendedores para escapar de su contexto social. Estos jóvenes epistemológicamente desconocen que el emprendedurismo ha venido a darle glamour a la precariedad (Boaventura, 2019).

El poder adquisitivo de los jóvenes derivado de sus diferentes empleos informales, refleja en ellos una satisfacción social que los posibilita de comprar cosas elementales como ropa, comida y ante todo les brinda la oportunidad de retribuir económicamente a sus familias y apoyarlos con los gastos del hogar, sin embargo, lo anterior, ha significado para los jóvenes pérdida de tiempo y socialización, ya que cada uno de sus empleos informales consume sus actividades cotidianas, algunos refieren sentirse explotados laboralmente y justifican esa propia vulneración como legítima al ser menores de edad.

“Yo trabajo de 8 am a 6 pm de lunes a domingo, no descanso, no tengo tiempo, los fines de semana salgo a las segundas con mi esposa a veces nomás, no tengo tanto tiempo” (Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 14 de septiembre 2022, lugar: hogar del joven).

La escuela es muy importante pero en estos casos es más importante el dinero porque un título también te va a dar dinero más adelante, (Joven #7 que abandonó la escuela, fecha: 03 de octubre 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

“Los trabajos que encontraba por ser menor se podría decir que me explotaban un poco porque era menor no tenía lo mismo que ellos, por eso yo lo veía normal” (Joven que abandonó la escuela 4, fecha: 29 de septiembre 2022, lugar: biblioteca del bachillerato).

Los jóvenes también demuestran tolerancia a la frustración al sostener que han sido objeto de daños, violencia y estigma desde diferentes flancos dada su condición socioeconómica; en este sentido si a lo largo de los años se han establecido supuestos de déficit donde se asocia al fracaso académico juvenil con el grado de escolaridad de los padres, ¿cómo lograr que los individuos situados en estos contextos de riesgo sean resilientes en sus situaciones sociales y reconozcan a la educación como un proceso dinámico de constante cambio y variable en el tiempo? (Rutter, 2013; Teruel, 2016).

“Me han lastimado más o menos y eso me está empujando en salir adelante” (Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 14 de septiembre 2022, lugar: hogar del joven).

“No siempre se puede, no siempre se tiene, pero vaya yo todo eso lo tomo bien, lo tomo para aprender, me gusta a veces que me pasen cosas así para decir bueno pues mira donde estas, me falta el dinero” (Joven #4 que abandonó la escuela, fecha: 29 de septiembre 2022, lugar: biblioteca del bachillerato).

La adscripción al empleo informal o formal de los jóvenes además de poder adquisitivo individual, ha traído beneficios económicos presentes a las familias, reflejados en mejoras de vida que aunque no sean sustanciales o estructurales, si son mínimas:

“La situación económica de mi familia es un poco mejor ya cuando entre a trabajar pues ya pude estarles ayudando con los gastos. (Joven #1 que abandonó la escuela, fecha: 10 de septiembre 2022, lugar: hogar del joven).

“Ha cambiado poquito en cuestión de que cosas que yo necesito pues yo me las compro ósea no les pido dinero a mis papas ni nada de eso y creo que pues si está un poquito mejor” (Joven #3 que abandonó la escuela, fecha: 29 de septiembre 2022, lugar: hogar del joven).

En balance, el vivir en una familia monoparental, el desempleo de los padres, la depresión y desmotivación juvenil, el pago de inscripción, la adscripción el empleo informal, el poder adquisitivo y la resiliencia son algunos de los elementos preliminares que se enlazan a la pobreza socioeconómica familiar e influyen en que los jóvenes abandonen el bachillerato en este contexto. Recordar

que la experiencia social de ser pobre es desmoralizante para quien la padece (Sluzki, 2017).

En la tabla 13 se sintetizan los principales generadores del abandono escolar de estos 9 desertores de bachillerato.

Tabla.13 Principales generadores del abandono escolar en EMS

No.	Generador del abandono escolar en EMS
1	Trayectorias formativas rotas
2	Falta de comprensión docente
3	Deseos de generar recursos económicos
4	Matrimonio juvenil
5	Consumo de sustancias psicoactivas
6	Ubicación del plantel
7	Desinterés juvenil
8	Divorcio de padres de familia
9	Migración
10	Maternidad juvenil
11	Pobreza económica familiar

Nota: Creación propia.

A continuación el análisis profundiza en otras dimensiones como efectos del abandono escolar, expectativas de éxito familiares, apoyo familiar y experiencia-acontecimiento.

Efectos del abandono escolar

Dentro de los principales efectos producidos por el abandono escolar se encuentra la adscripción juvenil al empleo informal, precario o de baja cualificación, 6 de los 9 jóvenes entrevistados trabajan en la informalidad, 2 jóvenes dentro del campo laboral formal y 1 desertora está desempleada.

De acuerdo a los discursos de los informantes clave la toma de conciencia sobre la utilidad del bachillerato en sus vidas ocurre cuando el individuo ya se encuentra fuera de los mecanismos de formación, estos resultados coinciden con los expuesto por Ruiz et al. (2014) y Román (2013) quienes afirman que los jóvenes mientras están en el bachillerato aducen baja importancia a la escuela y

que cuando ya se encuentran fuera de ella reflexiona su significado e importancia; en este punto, es menester considerar la resignificación de la experiencia escolar dentro de los marcos de la educación formal.

8 de los 9 jóvenes refirieron dificultades para encontrar empleo así como falta de oportunidades laborales debido a que son menores de edad, la falta de experiencia y la ausencia del título de bachillerato, lo anterior en un contexto laboral fronterizo influenciado por el sector industrial y la empresa maquiladora (Silva, 2015). En las siguientes líneas se escuchan sus voces:

“La mera verdad casi ninguna de hecho me salí un tiempo de la compra venta de autos, estuve buscando por un tiempo pero como no encontré regrese a trabajar allí, es complicado también que los horarios escolares me ayuden con lo de la escuela y el trabajo. Es complicado ya sea por la edad o por los estudios, son esos dos factores” (Joven #1 que abandonó la escuela, fecha: 10 de septiembre del 2022, bachillerato).

Además de la toma de conciencia del significado de la EMS, en los discursos juveniles se expresa culpabilización y arrepentimiento por su situación personal y social actual, generada en cierta medida por el abandono de estudios; esto produce como efecto la construcción de un autoconcepto negativo en los individuos, donde se exponen sentimientos de tristeza, depresión, ansiedad y reconocimiento de la falta de resiliencia en etapas y situaciones complejas durante su época de estudiantes.

“Mis amigos que tenía aquí pues se me adelantaron en el camino se podría decir, ya me he topado a varios que ya van en cuarto, en quinto semestre y ya le avanzaron, si me arrepentí la verdad de haberla dejado y no queda más que echarle ganas” (Joven #1 que abandonó la escuela, fecha: 10 de septiembre del 2022, bachillerato).

“Me siento mal conmigo misma porque le digo me gustaría terminar mis estudios, hacer mi universidad y terminarlos, lo que no pude terminar antes, terminarlo ahora” (Joven #8 que abandonó la escuela, fecha: 04 de octubre del 2022, bachillerato). En la tabla 14 se expusieron los empleos que actualmente tienen los desertores, su tipo de relación laboral, así como código in vivo.

Tabla 14. Empleos de los jóvenes que abandonaron la EMS

Jóvenes que abandonaron la EMS	Empleo	Tipo de empleo	Código en vivo
Joven 1	Compra-venta de autos	Informal	<i>“Yo trabajo en la compra venta de carros”</i>
Joven 2	Planchero en tortería	Informal	<i>“Trabajo en un puesto de tortas y soy planchero”</i>
Joven 3	Vendedor de productos en semáforos	Informal	<i>“Vendo productos naturales en varios puntos fijos de la ciudad y en semáforos, me va bien, gano bien, me va bien, no tengo prestaciones es nomas por lo que vendo, por cierta cantidad te dan cierto dinero, tengo apenas dos meses”</i>
Joven 4	Tienda de distribución	Formal	<i>Actualmente trabajo en la empresa Del Rio Almacenes y distribuidores de la frontera” y hasta ahorita es lo que llevo”,</i>
Joven 5	Tortillero	Informal	<i>“Actualmente trabajo como tortillero voy al jale de 4 am hasta las 6 pm, hasta los domingos también voy”</i>
Joven 7	Albañil	Informal	<i>“Pues estoy trabajando en la construcción con mi papa”</i>
Joven 8	Tienda de abarrotes	Informal	<i>“Actualmente trabajo con mis padres ósea tienen un puesto, una tiendita y ahí trabajo”</i>
Joven 9	Mesera en restaurant	Formal	<i>“Trabajo en el Wendys tengo como dos meses”</i>

Nota: Creación propia.

Estos jóvenes realizan comparaciones con sus ex compañeros de clase exitosos en la escuela y los colocan como modelos a seguir y ejemplos de lo que no pudieron llevar a cabo, como arquetipos de sus anhelos, esperanzas y propósitos de vida truncados por los factores psicosociales expuestos. De estos participantes clave emergen discursos como: “no queda más que echarle ganas” “en mi vida no me ha faltado nada, solo el estudio” “la escuela es importante, pero tampoco la tengo en un pedestal”.

En referencia a los efectos existen investigaciones realizadas (Román 2013; Szkély 2015; Miranda, 2018) que engloban distintas aristas como las principales consecuencias relacionadas del abandono escolar entre ellas se encuentran: la obtención del empleo informal, el adultocentrismo, las normas sociales de género, los procesos delictivos y el desarrollo humano (véase figura 4. Red semántica).

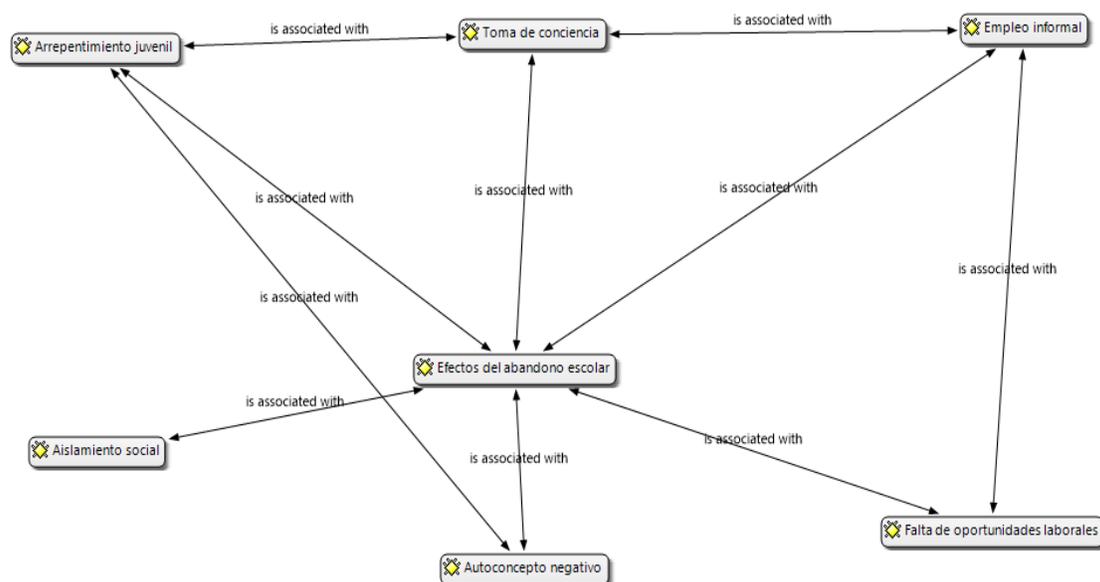
Apoyo familiar

La familia es una de las cuatro instituciones socializadoras que en conjunto con la escuela, el barrio y la comunidad forman e integran al individuo al núcleo de lo social, en ella radica la importancia de la generación de hábitos y transmisión de conocimientos durante la educación inicial; por ello existe una relación de interdependencia entre padres de familia y jóvenes que se construye a lo largo del tiempo (Cameron, 2011). Los hallazgos de investigación demuestran que el apoyo de los padres de familia se daba únicamente en términos económicos pero no en términos académicos y socio-emocionales.

Es decir, las familias apoyaban a los estudiantes monetariamente hasta donde les fuese posible, empero, en la elaboración de tareas, proyectos, diálogo o reconocimiento de las emociones en sus hijos el apoyo era poco o nulo.

“Me apoyaban con útiles, cuando entre en línea mi tía se regresó a Puebla y me regaló su computadora y ahí estuvo el apoyo, pero para las tareas no me apoyaban, solo una vez si me ayudaron pero porque si era mucho yo tenía que entrar al trabajo como a las 9 am y en la mañana llegó mi cuñada y también ella me ayudó, la única que me faltó fue inglés y lo reprobé” (Joven #3 que abandonó la escuela 3, fecha: 10 de septiembre 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

Figura 4. Red semántica (network) efectos del abandono escolar en EMS



Nota: creación propia

“Hubo mucho apoyo, mis papás no querían que dejara la prepa pero pues este si les dije que era un semestre que iba a volver a estudiar y como quien dice me quiero superar en muchas cosas, quiero estudiar, quiero sacar la prepa me quedé en tercer semestre. (Joven #7 que abandonó la escuela, fecha: 29 de septiembre 2022, lugar: hogar del joven).

Los soportes familiares y sociales, que conllevan los jóvenes en contextos de riesgo, son imperantes en el significado que los estudiantes conceden al bachillerato. Cuando la familia y la escuela fungen como sistemas de contención social y apoyo a la sociabilidad, las retribuciones estudiantiles se vuelven esenciales, los jóvenes gradualmente, estarán posibilitados de apoyar a las instituciones socializadoras en diversas dimensiones.

A la par de este apoyo económico los padres de familia poseían altas exigencias sobre los estudios de los jóvenes, y mostraban su desacuerdo e inconformidad por la decisión voluntaria de sus hijos de abandonar el bachillerato o interrumpir sus estudios, en su etapa escolar se solicitaba a los jóvenes “aplicarse en los estudios”, mientras ellos decidían abandonarlos argumentando frases como “estoy cansado, solo quiero descansar un semestre” o “cuando se acabe la pandemia vuelvo” cabe sustentar que los individuos que referían esto último promulgaban un interés significativo por regresar a los estudios, desde sus

imaginarios colectivos solo iban a dejar un semestre el bachillerato, no obstante ya ha pasado un año y medio y el regreso a las aulas aún no ocurre.

Los discursos juveniles también reflejan que el apoyo familiar aumentó gracias a dos aristas: la reconstrucción de las relaciones madre, padre e hijo y la adscripción laboral de los jóvenes al empleo informal; en cada una de estas familias existían problemas como: violencia psicológica, falta de comunicación, descuido paternal, entre otros y sumado al contexto de la pandemia COVID-19 se producían en los jóvenes presiones, desmotivaciones y depresiones para continuar con sus estudios, hallazgos que coinciden con los demostrado por Navarrete y Flores (2021) y Sotomayor, Vázquez y Sánchez (2020).

Expectativas de éxito parentales

En contextos educativos formales, no formales e informales existe evidencia que las expectativas de éxito y las preconcepciones peyorativas de los padres de familia y docentes hacia los jóvenes estudiantes de Educación Media Superior son un factor determinante para que estos últimos abandonen el bachillerato (Tenfi-Fanfani, 2008). Aquí se entremezclan diversos elementos como la motivación, el apoyo, la solidaridad, los consejos y la determinación de los padres de familia hacia con sus hijos. El presente estudio demuestra que la mayoría de los padres de familia de los jóvenes entrevistados tenían altas expectativas sobre el proceso formativo de sus hijos y la minoría conllevaba moderadas, bajas o nulas expectativas sobre ellos. Dichas expectativas no compaginaban con las perspectivas juveniles así como con sus intereses:

“Ellos querían que siguiera estudiando y que me hubiera graduado, me había tocado electricidad pero pues la mera verdad yo no quería meterme aquí, ellos (padres) me metieron aquí porque estaba más cerca y todo yo quería entrar al Conalep 323 ahí hay mecatrónica y me gusta mucho la mecatrónica, no quería meterme aquí porque pues ya sabe por ahí dicen si estudias algo que no te gusta pues no le vas a echar ganas” (Joven #1 que abandonó la escuela, fecha:10 de septiembre 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

Se observa en primera instancia la influencia que tuvo la cercanía del bachillerato con el hogar para que sea allí donde el joven estudiara y la segunda

que la opción de asistir al bachillerato no es discrecional dada su obligatoriedad y enlaza además el gusto y desinterés por la modalidad de bachillerato y sus clases. Otro proceso medular a denotar en la investigación fueron las preocupaciones de los padres de familia sobre el actuar de sus hijos en el bachillerato, así como la desconfianza que generaba en ellos el comportamiento juvenil en la escuela, se evidenciaba un rotulado social por parte de los padres de familia hacia el estudiante derivado de experiencias formativas previas en la educación básica en las cuales el joven habría tenido conductas disruptivas, sumado a que el diálogo entre la institución de EMS y la madre era poco fructífero:

“Mi madre esperaba que hiciera lo que yo le dije que iba a ser, por que como te comente ahorita, yo le dije a ella “mama no se preocupe aquí –en el bachillerato- no me va a conocer nadie, voy a ser un alumno regular, normal” y no lo logre, no pude y yo no le mentía a mi madre cuando estaba aquí en la prepa, yo le decía sabe que ama mañana va a ser entrega de boletas y la verdad reprobé estas materias, venía mi madre, hablaban con ella pero no se hacía mucho” (Joven #4 que abandonó la escuela, fecha:29 de septiembre, lugar: biblioteca bachillerato).

No obstante, aunque la mayoría de los padres de familia expresaban el deseo de que sus hijos concluyeran el bachillerato y les solicitaban que pusieran más empeño en sus actividades académicas, existían también posturas opuestas donde no se confiaba en los jóvenes y se visualizaba poco éxito en el bachillerato, es decir, los círculos de cooperación, reciprocidad y confianza madre e hijo eran nulos o se encontraban agotados. También se evidenciaba la preocupación familiar acerca de las herencias a dejar en sus descendientes:

“Acabarla y que siguiera estudiando hasta tener un título de universidad y que me graduara de algo, me dijeron te vas a salir pero no más un año o equis así verdad pero necesito que acabes la prepa o no te voy a dar trabajo ni nada, ellos quieren que la acabe todavía”. (Joven #7 que abandonó la escuela, lugar: 03 de octubre 2022, lugar: bachillerato).

“Ellos esperaban que me aplicara en muchas ocasiones, que me aplicará en las materias que no anduviera ahí pidiéndole a los profes que como me podía

pasar y así, esperaban todo eso que no anduvieran batallando y así, creo que un consejo que me daban mis papas es que la única herencia que me van a dejar ellos pues es el estudio. (Joven #2 que abandonó la escuela, lugar: 14 de septiembre 2022, lugar: hogar del joven).

“Mi papá quería que hiciera la universidad y que la terminara y mi mamá pues realmente nunca tuvo muchas expectativas en eso” (Joven #6 que abandonó la escuela, lugar: 03 de octubre del 2022, lugar: bachillerato).

Las expectativas de los padres de familia que se centran en las potencialidades de sus hijos se convierten en elementos fundamentales para el éxito escolar juvenil, en este marco, el afecto, la confianza y la satisfacción parental por ayudar a sus hijos se perciben como fortalezas en la organización familiar (Carmona et al., 2021).

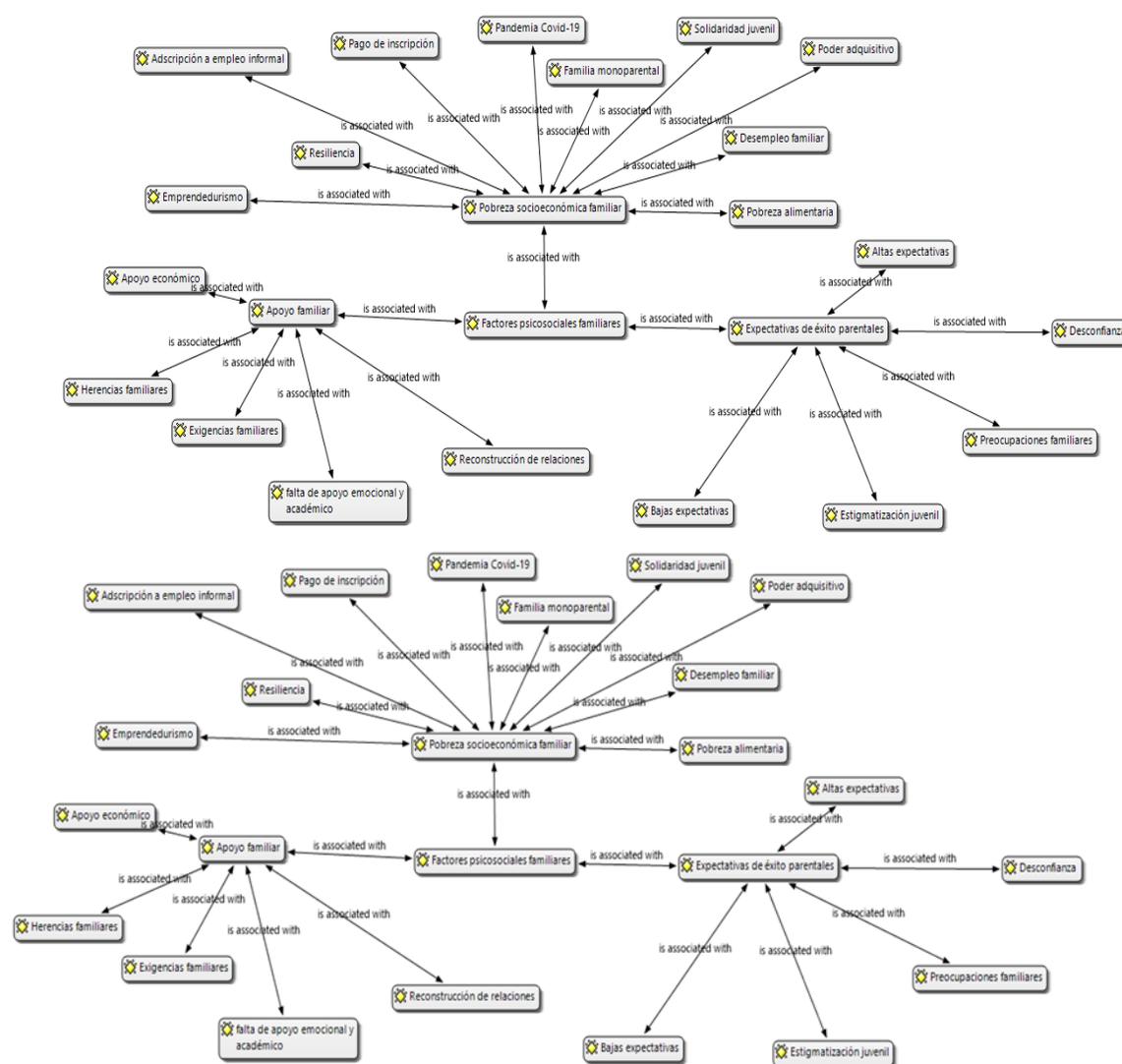
Los jóvenes que viven en un ambiente de riesgo y reciben compensaciones, recompensas, así como estimulaciones y expectativas positivas por parte de la familia y escuela, probablemente permanezcan en el bachillerato a pesar de la condición de desventaja y las dificultades académicas que experimenten, lo anterior plantea interrogantes a los sistemas de contención familiar vinculados a la formación constante y construcción de aprendizajes entre sus diversos integrantes, y también plantean reflexiones sobre la posible condescendencia pedagógica que autores como Arribalzaga (2020) sustentan que ocurre con alumnos ubicados en contextos de riesgo social.

Ahora bien, las bajas expectativas de las familias hacia los estudiantes provocan negatividad discursiva, la cual se refleja por medio de un lenguaje del déficit hacia los jóvenes, lo anterior probablemente produzca, desmotivación, desenganche estudiantil y debilitamiento de la resiliencia académica (Jadue, 2005).

Por ello es fundamental el establecimiento de confianza en la familia a través de la cooperación, el apoyo, el empoderamiento intelectual, emocional y el facultamiento socio-funcional de sus miembros, lo cual contribuya a la construcción de ambientes familiares recíprocos basados en el respeto. A continuación se proyecta una red semántica elaborada en Atlas-ti que enlaza a las

categorías que se relacionan con los factores psicosociales familiares que influyen en el abandono escolar de los jóvenes de bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social.

Figura 5. Red semántica (network) de los factores psicosociales familiares que influyen en el abandono escolar de estudiantes en EMS



Fuente: Creación propia.

Experiencia juvenil de abandono escolar en Educación Media Superior

El paradigma experiencia-acontecimiento fundamenta que toda experiencia siempre es particular, nunca es general, la experiencia siempre es de alguien, nunca es de algo, es posible transmitir información pero no experiencia (Greco, 2008, Larrosa et al., 2005).

En este sentido en el presente apartado se exponen propuestas y consejos desde la experiencia juvenil de individuos que dejaron la escuela con el propósito de brindar luces desde las voces de estos informantes claves para la disminución del abandono escolar y la retención de estudiantes en riesgo de abandonar su educación. En la tabla 15 se exponen las recomendaciones puntuales de los jóvenes que abandonaron la EMS dirigidas a estudiantes en riesgo de abandonar la escuela.

Una variable a destacar es que los 9 jóvenes expresan una revalorización al bachillerato y la aplicación en sus vidas diarias de los aprendizajes adquiridos durante su formación.

Tabla 15. Recomendaciones de los jóvenes que abandonaron el bachillerato a los estudiantes en riesgo

Jóvenes que abandonaron la EMS	Recomendación desde la experiencia juvenil de abandono de estudios	Código in vivo
Joven 1	Comprensión docente, transporte escolar, apoyo psicológico y estudiantil.	<i>“En primera parte también que hubiera transporte, no por mí pero si llegue a conocer a varios amigos que vivían hasta finca bonita, hasta las torres, este por segunda parte las becas si las estaban dando y si nos apoyó mucho y la tercera sería también más comprensión por parte de los profesores”</i>
Joven 2	Atención estudiantil,	<i>“Que estén atentos a muchas cosas que se esfuercen para sacarla y se aplicarán</i>

	disponibilidad para el estudio, modalidad educativa presencial.	<i>en los estudios, y que te expliquen las cosas bien los profesores más que nada”.</i>
Joven 3	Bullying escolar, consumo estudiantil de drogas.	<i>“Pues que nomás cuiden porque hay me tocó ver veces problemas de bullying que un poquito de más seguridad de la escuela”,</i>
Joven 4	Criticidad juvenil, formación familiar, mentalidad juvenil.	<i>“Fíjate que yo creo que algo que no haría que los alumnos abandonaran la escuela sería, se fue me fue la respuesta, es que no sé muchas veces me han preguntado eso, o sea ya ves acá entre los amigos y tú qué harías pero siempre son preguntas sin sentido como: que tengan internet en su casa, que les den tablets en las escuelas, pero no, yo siempre he pensado que eso no tiene nada que ver, yo creo que tiene que ver desde casa, porque desde casa, porque desde que uno está pequeño se le enseña que tiene una obligación”</i>
Joven 5	Movilidad y accesibilidad geográfica, infraestructura institucional.	<i>“Pues que hubiera más accesibilidad por ejemplo yo tenía una moto en ese entonces y no la podía mover por lo mismo por ser menor de edad no puedes tener lo que es la licencia cosas así, también influyó porque no tenía licencia y retirarte tanto hay problemas, la prepa no tiene estacionamiento aparte, en esa prepa</i>

		<i>faltaban muchas cosas, el estacionamiento, el pavimentado”</i>
Joven 6	Confianza en los profesores, atención a problemas psicológicos, asistencia a clases, cumplimiento de tareas, comunicación docente-estudiante.	<i>“Más que nada abrirse con sus profesores con quien tengan confianza, porque aunque sea una cosa muy insignificante a veces puede afectar mucho, incluso por algo muy pequeño si ellos se sienten tristes pueden abandonar la escuela pero también deben de proponerse ósea de que si están bien en algo no faltar, asistir, tratar de hacer sus deberes, sus tareas y sobre todo tener comunicación con sus maestros si algo está mal para ellos”.</i>
Joven 7	Disposición estudiantil	<i>“Que le echen ganas y que no le aflojen para terminar”</i>
Joven 8	Considerar la influencia de la migración.	<i>“Pues que le eche ganas que si está chido, bueno la neta si yo no me tendría que ir pues si estuviera todavía”.</i>
Joven 9	Relaciones peligrosas en el exosistema.	<i>“Pues que no se dejen llevar por las personas que en verdad no están para ellas, pues sí que no apoyan nada que no aportan nada en su vida y que ellos sigan estudiando sin importar qué porque la verdad el estudio si es muy necesario para la vida”.</i>

Fuente: Creación propia.

Las voces reflejan preocupación sobre los jóvenes con alta posibilidad de abandonar sus estudios e insisten en aristas preventivas, en la búsqueda de redes de apoyo y en la disposición juvenil. Todos los discursos confirman las dificultades sociales en las que se encuentran actualmente estos jóvenes, entre

las recomendaciones destacan la atención a los problemas psicológicos, los vínculos de reciprocidad, cooperación y el tener cuidado de las relaciones peligrosas en el exosistema.

Ahora en la tabla 16 se profundiza en los consejos que los jóvenes desertores dirigen a los estudiantes que se encuentran en riesgo de abandonar la Educación Media Superior, los cuales se basan principalmente en las dificultades para cursar el bachillerato, la utilidad y los significados que proporciona la obtención del título de EMS, la prolongación futura de beneficios, el reconocimiento de la importancia del bachillerato, la voluntad de estudiar, la desesperación estudiantil ante contenidos de alta complejidad el estancamiento social así como el arrepentimiento juvenil y los deseos de regresar a la escolarización generados por la experiencia social laboral y la pérdida de oportunidades, solicitando prevención y apoyo a diversas instancias sociales y gubernamentales. Las voces se representan por medio de un código in vivo.

Tabla 16. Consejos de los jóvenes que abandonaron el bachillerato a los estudiantes

Jóvenes que abandonaron la EMS	Consejo desde la experiencia juvenil de abandono de estudios	Código in vivo
Joven 1	Prevención, diagnóstico y apoyo juvenil, arrepentimiento estudiantil, efectos del abandono escolar, regreso a los estudios.	<i>“Primero que nada saber porque de hecho si necesita algo pues apoyarlo, de hecho cuando yo estaba aquí en la prepa me decían no si abandonas la prepa, mis primos también abandonaron te vas a arrepentir, que esto y lo otro, ya ve que en el momento uno se hace el machito y dice no ya después pues sí se arrepiente uno cuando ve las</i>

		<i>consecuencias”</i>
Joven 2	Desesperación estudiantil, utilidad de la escuela, pluralidad disposicional.	<i>“Pues más que nada que no se desesperen que hay momentos difíciles pero creo que pues si la escuela sirve para mucho, para tu futuro más que nada y pues que le den para adelante y no se dispongan a que el siguiente semestre o a que después la saco o mejor abierta”.</i>
Joven 3	Reconocimiento del valor del bachillerato hasta salir de él, análisis estudiantil.	<i>“Pues que lo pensara bien, que a veces la vida afuera es difícil y no es el mismo pensamiento que te daban tus padres a cuando ya tú estás solo, la vida es dura y no me di cuenta hasta que me salí de la prepa”.</i>
Joven 4	Obligatoriedad EMS, voluntad de estudiar, decisiones juveniles	<i>Yo le diría que no, que por muy que sean sus razones por algo está en la escuela, por algo te metieron o te metiste, creo que si empiezas algo tienes que terminarlo bien y no piénsalo bien”</i>
Joven 5	Contemplar dificultades del bachillerato, reflexión del bachillerato	<i>“Que no la abandone porque no está fácil, una ve la prepa como batalloso así, pero no, está más batalloso trabajar, está más batalloso querer buscar un trabajo y por no tener la prepa andar batallando pero si es algo necesario”</i>
Joven 6	Arrepentimiento juvenil, estancamiento social.	<i>“Que no lo haga porque años más tarde se va a arrepentir porque se va a dar cuenta de que él ya está creciendo y de que sus compañeros ya hicieron</i>

		<i>una carrera y ya tienen un trabajo estable de que él no ha terminado la prepa”.</i>
Joven 7	Prolongación futura de beneficios	<i>“Porque razón o por que, el estudio es para el futuro pero igual si la puedes hacer de otra forma pues échale ganas de otra forma”.</i>
Joven 8	Prolongación futura de beneficios	<i>“Que no la abandone porque hay que seguir estudiando para poder tener un trabajo más después”.</i>
Joven 9	Pérdida de oportunidades laborales	<i>“Que no lo hiciera porque va a perder muchas oportunidades en su vida”.</i>

Fuente: Creación propia

En balance, la experiencia juvenil de la deserción posibilita obtener discursos sobre temáticas importantes a profundizar tales como: estudiantes que a temprana edad se convierten en padres de familia, la comprensión directiva de las problemáticas juveniles, el interés por el aprendizaje, el gusto estudiantil por la lectura y la imposibilidad de acceso a los libros, la creatividad juvenil, la falta de materiales educativos, la búsqueda de redes de apoyo, la accesibilidad institucional, la flexibilidad docente, la autoeficacia y la resiliencia estudiantil.

Análisis de resultados cualitativos desde la experiencia docente en Educación Media Superior

En el presente apartado se exponen hallazgos de investigación desde la experiencia pedagógica de 17 docentes de EMS acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el abandono escolar de bachillerato en un contexto de riesgo de vulnerabilidad social fronterizo.

La codificación de las entrevistas posibilita plantear la siguiente línea de análisis experiencial: estrategias pedagógicas, relaciones afectivas docente-estudiante, motivación, apoyo magisterial y abandono escolar. El análisis de los resultados demuestra cómo se da la construcción de los aprendizajes estudiantiles

y las relaciones pedagógicas maestros-estudiantes en riesgo de vulnerabilidad, lo anterior sirve de base en la investigación para proponer otras formas posibles de formación, intervención y pedagogía en la educación.

Experiencias pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el reto de ser docente de bachillerato en un contexto de riesgo social fronterizo

La labor docente en tiempos actuales es una profesión compleja, ardua, dinámica y social que implica compromiso, sensibilización, concientización, ética y estética, como actividad de transformación tanto la educación como el trabajo pedagógico exigen rigor metódico en el aula y reflexión crítica sobre la práctica (Freire, 1997). Para brindar elementos al lector se plantea una breve contextualización de los docentes participantes en este estudio. Fueron entrevistados cualitativamente 17 docentes de EMS que imparten clases a primero, tercero y quinto semestre, el diálogo con los profesores se realizó hasta llegar a la saturación teórica. La mayoría de los maestros tiene entre 7 a 18 años de experiencia profesional con estudiantes de bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social, 12 de ellos cuentan con plaza magisterial y los otros 5 maestros trabajan por horas en búsqueda de su clave laboral. 9 docentes poseen el grado de licenciatura, 7 de maestría y 1 de doctorado, finalmente 7 docentes tienen un segundo empleo.

La plantilla total de docentes del bachillerato estudiado asciende a 92 maestros. Para el ciclo escolar 2022-2023 la institución posee un déficit de 30 docentes para atender a la población juvenil inscrita en los distintos semestres (3878 estudiantes), la carencia de docentes es a causa de falta de presupuesto y recursos gubernamentales, no obstante, la falta de profesores de acuerdo a los discursos de los informantes también constituye un síntoma clave de la zona de riesgo vulnerabilidad social en la que se inserta el bachillerato.

Por comienzo, los 17 docentes fundamentan diferencias significativas entre impartir clases de bachillerato en un contexto de vulnerabilidad social en comparación con otros ambientes socioeconómicos, sus experiencias pedagógicas frente a los estudiantes indican dificultades asociadas a la apatía estudiantil, la carencia de soportes sociales y familiares juveniles, la venta de

drogas, el grado de escolaridad de los padres, las problemáticas emocionales juveniles, el descuido paternal en la atención a los procesos formativos de sus hijos derivado de la necesidad de trabajar y mantener el hogar. Exponen también diferencias cognitivas y económicas estudiantiles así como rezago educativo y poco acceso a la tecnología.

De acuerdo a 12 maestros, a este ambiente lo caracterizan las desventajas económicas, el nulo equipamiento, la imposibilidad de acceso juvenil a compra de materiales educativos, las afectaciones al aprendizaje práctico, el estrés docente, los robos, la delincuencia, las agresiones físicas, la pobreza económica de los estudiantes, la sobreprotección de los padres de familia, la soledad juvenil, la carencia en la comunicación familiar, entre otras aristas.

En esta institución de bachillerato cada docente atiende por día a más de 10 grupos de aproximadamente 58 alumnos por salón, lo previo en el marco de una invisibilización del plantel por cierta parte de la localidad fronteriza, una doble vulnerabilidad social, y un contexto educativo aislado. *"Yo me di cuenta que aquí en el CBTIS los problemas son un poquito más fuertes en cuestiones de que bueno no sé si es ético decirlo pero hay muchachos que van desde problemas de drogadicción, problemas de que muchos de ellos venden drogas, (...) los problemas de los muchachos es diferentes (sic) dependiendo del contexto de las escuelas"* (Docente de bachillerato 1, fecha: 01 de septiembre del 2022, lugar: audiovisual bachillerato).

"Me ha tocado ver esa contraparte que todo mundo cree no, que son contextos que están vulnerables, que están rezagados pero te das cuenta que de ese mismo contexto que es vulnerable y rezagado pues todavía hay un contexto más en el fondo entonces, te puedo decir que el CBTIS 269 tiene una situación social, económica todavía más por debajo que lo que viene siendo el CBTIS 270 y después de 10 años de fundación de ambos planteles pues yo creo que se marca, como se marca el CBTIS 270 hoy por hoy cubre una población de cerca de 4 mil estudiantes y el CBTIS 269, igual fueron fundados mismo día y mismo año y todo, ahorita hay mucha deserción" (Docente de bachillerato 6, fecha: 20 de septiembre del 2022, lugar: biblioteca bachillerato)

Se ha fundamentado que asociar el fracaso escolar juvenil al grado de escolaridad de los padres constituye una hipótesis injusta y desfasada en los tiempos actuales, Tenti-Fanfani (2008) cataloga este tipo de discursos como “hipótesis del déficit” la cual se denota en algunas voces magisteriales. Además los mismos docentes exponen que aun laborando dentro de un contexto vulnerable diversos maestros no reconocen lo que ello implica.

Dentro de sus diversas formas de enseñanza 8 docentes sustentan la utilización y aplicación frecuente de las metodologías inductivas para el aprendizaje, entre ellas se encuentran: el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje en servicio. Dichas metodologías se implementan con el propósito principal de vincular contextualmente los aprendizajes del currículum, de esta forma se genera interés en los estudiantes e implicación en el proceso educativo.

Para las clases 10 maestros utilizan como medio para la construcción de aprendizajes estudiantiles: la socialización juvenil y el trabajo colaborativo, el autodidactismo, la promoción de la autonomía, los estudios de caso, la clase inversa, el diagnóstico estudiantil, el involucramiento docente, las actividades prácticas y dinámicas, las TICS, la enseñanza integral, la transversalidad de los aprendizajes, el método constructivista y la pedagogía tradicionalista.

15 maestros fundamentan que los aprendizajes teóricos aburren a los estudiantes y no los conectan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, este hallazgo va en línea con lo referenciado en la nueva propuesta curricular de bachillerato en México (2017). Se reflexiona sobre el surgimiento y ¿de dónde proviene el origen de este desinterés juvenil por los contenidos teóricos y la preferencia por las temáticas prácticas? ¿el desinterés tendrá relación con la etapa del ciclo vital en la que están circunscritos los jóvenes o será producto de los procesos de formación de sus trayectorias escolares?

5 maestros refieren que ante contenidos complejos, teóricos o de alta capacidad de análisis se produce un desenganche y resistencia estudiantil, por ello, la mayoría de los docentes prefieren utilizar un lenguaje doxa en lugar de un lenguaje episteme y explicar los contenidos desde palabras simples o cotidianas

para generar una mejor comprensión juvenil. 6 informantes clave indican que los estudiantes vienen de la educación básica a la EMS con un rezago educativo significativo y sin las bases para abordar a plenitud las temáticas teóricas que solicita el bachillerato, en este punto se profundiza sobre ¿qué es lo ofrecen los jóvenes al bachillerato y la institución que es lo que brinda a ellos? ¿en el bachillerato existe un reconocimiento de las pluralidades disposicionales juveniles?

“Trato de que mis clase sean el 70 por ciento prácticas a pesar de que mis clases sean enfocadas 100 por ciento a lo profesional, trato de que sean ejercicios, laboratorios y muy poquita teoría, las generaciones cambiaron y la teoría no la retienen” (Docente de bachillerato 15, fecha: 28 de septiembre del 2022, lugar: Edificio L bachillerato).

“Los muchachos no tienen las bases teóricas, ni las bases fundamentales ni de lectura, vienen con un desajuste, vienen con un bajo conocimiento de lo que es la lectura, no saben leer, no comprenden, entonces desde aquí tenemos que volver a empezar de cero porque si les pones una lectura que te diré de una hojita ellos no saben que leyeron, entonces desde ahí tienes que empezar a trabajar la lectura, vienen aquí con un retraso educativo tremendo”. (Docente de bachillerato 13, fecha: 28 de septiembre del 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

Las Unidades de Aprendizaje Curricular (materias) en este bachillerato son de un alto contenido teórico y procedimental (EMS, 2019), no obstante y derivado de lo anterior, los docentes basan sus enseñanzas en casos reales, conocimientos aplicables al contexto social, el cual en términos laborales, se encuentra vinculado al sector tecnológico e industrial de Ciudad Juárez, Chihuahua, México, por ello es menester señalar que varios jóvenes han aprovechado estos conocimientos para realizar trabajos externos y generar el dinero que les posibilite continuar con sus estudios y apoyar a la familia en términos monetarios.

De acuerdo a 8 maestros la facilitación de los aprendizajes en el bachillerato se da a través de las siguientes estrategias : método inductivo, contextualización de los aprendizajes, apoyo extraescolar, reconocimiento de las diversidades estudiantiles, la definición de espacios para cada actividad, la

retroalimentación docente, el trabajo práctico y en mínima parte el trabajo teórico, la utilización de estrategias pedagógicas complementarias, el dinamismo, la socialización, paciencia, compromiso, involucramiento, comprensión y tolerancia docente hacia el estudiante.

También se realizan diagnósticos grupales, actividades lúdicas, juego de roles, entrevistas, uso de simuladores, debates, visitas a empresas, promoción de la metacognición y el aprenderse el nombre de sus estudiantes para generar lazos de apoyo, solidaridad y confianza.

16 docentes promueven la investigación con los jóvenes como medio de construcción para el aprendizaje desde una metodología titulada “Clase inversa” que refiere a un proceso inductivo de enseñanza-aprendizaje que inicia con las actividades del alumno y finaliza con un diálogo grupal en el aula. Los materiales educativos se alinean tomando en cuenta los estilos de aprendizaje estudiantiles, explicitando que cada grupo posee un mini-contexto donde el maestro toma micro decisiones constantemente (Perrenoud, 1990).

Como estrategias pedagógicas, los estudios de caso y la validez del conocimiento son dos aristas fundamentales para la resolución de problemáticas entre los estudiantes. Por su parte el diálogo, la socialización, el balance en las plenarios y el trabajo cooperativo son mecanismos que los docentes utilizan de manera equilibrada, ya que se demostró que a los jóvenes les aburre que el docente solo esté hablando durante la mayor parte del tiempo de la clase. Los jóvenes quieren hacer, aprender haciendo, conviviendo y aplicando; solicitan que la enseñanza y el aprendizaje sean divertidos.

10 participantes clave fundamentan que sus estrategias pedagógicas de acuerdo a las TICs presentan una brecha digital debido a que los jóvenes saben utilizar las redes sociales pero tienen un desconocimiento pleno de las herramientas de productividad académica como Microsoft Office (Excel, power point, Word).

Por otra parte, existen grupos estudiantiles que simpatizan con las tecnologías de la información y comunicación, mientras que otros grupos no les llaman la atención y prefieren utilizar hojas de rotafolio o cartulinas para sus

exposiciones, por ello, los docentes fundamentan que son flexibles en sus planeaciones didácticas y no exigen el uso de TICS para el aprendizaje.

También existe un debate sobre el uso de celulares en clase, la mayoría de los maestros aprovechan que casi todos los jóvenes tienen celular para poner quizzes, proyectos a través de redes sociales o realizar una actividad en ellos, por ejemplo: ver el material de trabajo solo por internet en imágenes o hacer actividades en Geogebra. En oposición, la minoría de los docentes no permite el uso de celulares ya que lo consideran un distractor en la educación. De los 17 maestros un docente creó una app para celulares, con la cual ahorra entre 10 a 15 minutos de tiempo en promedio al pasar lista a más de 58 estudiantes.

Por lo establecido, la implementación de estrategias pedagógicas emergentes (Forés et al. 2017) en este bachillerato se da en términos mínimos, los maestros establecen dificultades en dos sentidos: la primera derivada de las condiciones sociales de la institución educativa y la segunda por el choque paradigmático que produce en los estudiantes la utilización de estrategias docentes innovadoras o emergentes, algunos docentes sustentan que la enseñanza tradicional es la que más les ha funcionado en dicho contexto:

“No vas a dejar de hacer algo tradicional que te funcione ósea porque también por mucha innovación,(...) ahora que quieren hacer más transversalidad y todo eso, pues si tú puedes hacerlo transversal pero qué tal si el otro compañero no piensa como tú para organizarnos, para poder crear proyectos este y ahora ahí la pregunta ¿realmente funcionan estos proyectos? ósea que lo quieran aplicar así como si es la panacea con eso van a aprender, pues ni siquiera podemos decir si, ósea si entiendo la justificación de verlo todo en macro no, pero pues al final de cuentas no son fórmulas infalibles que ya por trabajar de forma innovadora no va a mejorar la educación no” (Docente de bachillerato 4, fecha: 13 de septiembre del 2022, lugar: audiovisual bachillerato).

En este contexto de riesgo de vulnerabilidad social a los docentes les funcionan las metodologías tradicionalistas y constructivistas, la mayoría lleva a cabo un pragmatismo pedagógico, donde se trata de cumplir las horas clases que dicta el currículum de la EMS, en consecuencia se establecen relaciones de poder

significativas entre maestros y estudiantes. Elementos como la disciplina, la vigilancia, la corrección, el biopoder, el control y el castigo son empleados con frecuencia para mantener el orden en el aula. Por ello en la educación se habla de procesos de dislocación, celeridad y crisis (De Alba, 2007), estructuras estructurantes que generan estructuras estructuradas (Bourdieu y Passeron, 1964).

Cabe destacar que a raíz del cúmulo de años de servicio profesional en este contexto, los docentes exponen modificaciones en sus clases y estrategias pedagógicas, los 17 informantes clave fundamentan que continúan implementando estrategias pedagógicas tradicionalistas ya que estas siguen siendo funcionales al proceso educativo, sus voces reflejan una crítica a la innovación educativa donde la aplicación de la pedagogía emergente no ha asegurado o asegura el aprendizaje.

En la adaptación de las estrategias pedagógicas existe una hibridación de métodos tradicionalistas e innovadores en la enseñanza, los maestros no se cierran al sistema tradicionalista y al movimiento de la pedagogía nueva, sino que utilizan la memorización y la construcción de aprendizajes; la funcionalidad de este método ha generado que los índices de reprobación disminuyan y ha potenciado mayor participación y atención estudiantil.

Los jóvenes provienen de una enseñanza en la educación básica que ha sido vertical y horizontal y al llegar a la EMS existe un choque intelectual, académico o paradigmático ante algunos maestros que ofrecen metodologías innovadoras para la enseñanza. La observación no participante realizada en las aulas durante el semestre agosto-diciembre 2022 permitió constatar que estas estrategias pedagógicas no se encuentran en el canon o son familiares para los jóvenes, esto produce resistencia y asombro en los estudiantes.

Otro hallazgo de investigación fue la ergonomía institucional así como los elementos micro-ambientales del aula, por ejemplo: la ubicación del plantel el cual se encuentra en el sur-oriente de Ciudad Juárez alejado de las principales urbes, llegar allí vía particular o transporte público implica tomar un tiempo de hora y media a dos hora solo de ida, sumado a la existencia de grupos de 58 estudiantes

con un horario de 7:00 am a 1:00 pm (turno matutino) y de 1:20 pm a 7:30 pm (turno vespertino), clases de 50 minutos continuas y 15 minutos de receso al día, sumado al clima extremo ya sea en verano o invierno de la localidad.

Se fundamenta que las presentes variables microambientales son de significativa importancia en este estudio, porque las simetrías juveniles se encuentran en un periodo del ciclo vital donde emergen elementos como la creatividad, la curiosidad, el riesgo, la inquietud y la subjetividad, los cuales al interactuar con lo ofertado en el bachillerato generan un esfuerzo de complementariedad laxo y cuasi-complementario. Se promulga por entender dichas simetrías y también pensar en el papel docente actual ya que los maestros poseen el reto de enganchar pedagógicamente a los jóvenes, brindar una educación de calidad, ver el progreso formativo de cada uno de ellos y evaluarlos integralmente.

4 docentes establecen que en los estudiantes no se dan procesos de reflexión, análisis y evaluación, es decir, los jóvenes realizan las tareas y entregan los trabajos o proyectos solo por cumplir, por pasar la materia, o tener una calificación alta, sin desarrollar capacidades socio-cognitivas y el pensamiento crítico sustancial para su presente y futuro, algunos jóvenes responden al pragmatismo de diversos docentes con un pragmatismo estudiantil, y lo fundamentado se premia mediante títulos académicos que no demuestran si existió una generación de aprendizajes o si se cumplió con el perfil de egreso de la EMS (Bowles y Gintis, 1985).

16 de los 17 los maestros entrevistados confirman la existencia de contenidos curriculares inertes, obsoletos, aislados descontextualizados, abandonados y atrasados provenientes del nuevo currículum de la EMS y con un marco de tiempo limitado de aplicación. Los docentes promulgan por un proceso de cambio en el currículum y la participación activa –no simulativa- del docente en las consultas curriculares en los procesos de cambio y renovación del currículum. Cabe destacar que solo un docente sostuvo que el currículum era bueno en el área de matemáticas y álgebra.

15 maestros describen que el currículum actual de la EMS se encuentra descontextualizado, por lo cual han tenido que implementar modificaciones curriculares a las temáticas para vincular y contextualizar el aprendizaje. El tiempo y las horas semanales por clase también complejizan el proceso de cumplir con el programa de estudios y derivado de la cantidad excedente de alumnos por aula se carece de una enseñanza individualizada.

9 discursos docentes sustentan que el currículum posee una carga ideológica que reproduce temáticas acotadas en el marco de una medición de aprendizajes clave solicitada por instituciones como la SEP por medio de exámenes como el del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

“Creo yo en el agotamiento de la escuela, la escuela se está agotando, esa idea de escuela que tenemos se está agotando, entonces yo creo que si estamos en tiempos en los que hay que hacer algo diferente. Hablan mucho del currículum como que si en todos los aspectos, pero en realidad son currículums muy muy acotados y luego tratan como que todos lados estar enseñando lo mismo, ahorita se supone que ya van a ser currículums más abiertos, más apagados al contexto, pero al final de cuentas se cae en lo mismo, considero que siguen siendo muy cortos en cuanto a lo que quieren enseñar. (Docente de bachillerato 5, fecha: 28 de septiembre del 2022, lugar: Edificio audiovisual del bachillerato).

Cabe fundamentar que la SEP (2017) a través de la RIEMS ha realizado cambios en las reformas educativas, no obstante las estrategias pedagógicas que se solicitan sean empleadas desde la federación se encuentran descontextualizadas a nivel local, interinstitucional y aula, es decir, cada grupo es diverso dentro del mismo plantel, 11 voces de los maestros sustentan que la reforma vino más construir afectaciones al aprendizaje y a sus derechos laborales que beneficiar a la educación, por ende, existe la urgencia y necesidad de construir nuevos proyectos para EMS con contenidos, estrategias y enseñanzas distintas, las cuales sean complementadas con un fortalecimiento del sistema social en aristas como la salud, el empleo, los salarios y la vivienda (UNESCO, 2015).

De acuerdo los docentes durante la implementación de la RIEMS las actualizaciones magisteriales fueron de carácter obligatorio, se obligaba a los maestros a tomar certificaciones en competencias como el PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de Educación Media Superior) o el CERTIDEMS (Certificación Docente de Educación Media Superior), ahora en tiempos actuales la mayoría de los docentes de este bachillerato se actualizan tomando cursos con la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSDAC).

Dichas actualizaciones han implicado que los docentes se den cuenta que los temas están desfasados en el currículum en términos de enseñanza de la tecnología. 16 maestros establecen que los procesos de formación continua tengan como base sus prácticas pedagógicas frente a los estudiantes en contexto, es decir, que se considere las experiencias docentes en este ambiente y no que la capacitación posea sustento en lo que dicte Reformas integrales o niveles de concreción gubernamentales, debido a que los informantes son conscientes de algunas estrategias de simulación educativa que reproducen lo instaurado y no abonan a cambios pedagógicos sustantivos.

Además el accionar docente actualmente se encuentra enfocado en el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana donde el componente emocional posee importancia. En este marco a los maestros se les complica relacionar las temáticas académicas o de módulo con las emociones, la mayoría de ellos se han visto rebasados al no tener las bases teóricas o profesionales para atender las cuestiones psicológicas que permean en los estudiantes, por ello, en cada una de sus funciones de tutoría promulgan por contenidos académicos contextualizados.

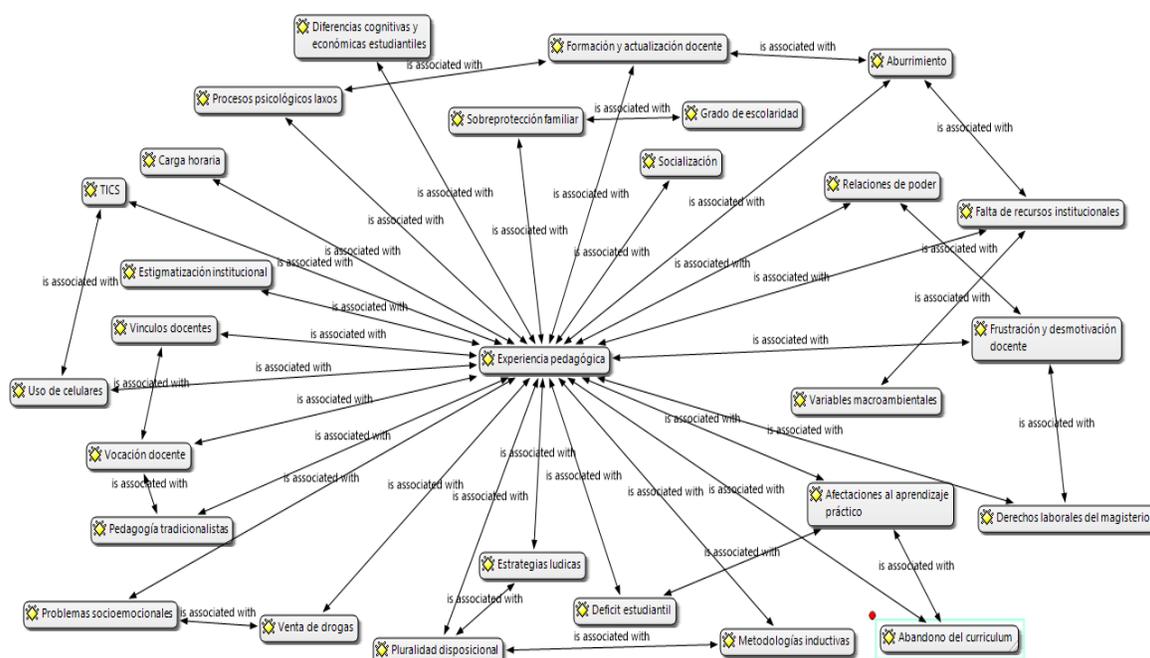
“Aquí la desventaja es la parte emocional de los jóvenes porque hay jóvenes que si te están poniendo atención, pero la otra mitad de ellos están pensando en problemáticas que tienen en su casa, entonces yo sí me siento competente, pero no me siento competente en llevar con ellos una plática personal de algo porque no los voy a poder ayudar, no los voy a poder orientar, pero el joven no tiene a veces buen desempeño no porque yo enseñe mal, sino porque el

joven está pensando en otra cosa y si te lo dicen textualmente, “es que sabe que ahorita no maestra ahorita ando en otra cosa”. (Docente de bachillerato 11, fecha: 27 de septiembre del 2022, lugar: Edificio L bachillerato).

Los 17 informantes clave declaran que dominan las temáticas de su área de interés, existe competencia profesional en el área de conocimiento pero se carece en el área de lo socioemocional. Se sustenta la necesidad de formación docente en aspectos socioemocionales y pedagógicos, proyectando que varias de las problemáticas juveniles psicológicas y sociales también las comparten ellos, comentan que los problemas educativos de hace 10 años son similares a los actuales, esto coincide con lo que se expuso en el “Primer foro sobre educación en Ciudad Juárez, Chihuahua” realizado hace 30 años en 1993, aunque se han recalitrado antes y después de la pandemia.

Existe influencia de 4 docentes hacia sus estudiantes, emplean una pedagogía e inclusión educativa, no obstante, las necesidades económicas y la demanda del CBTIS en términos de matrícula han rebasado las planificaciones gubernamentales de operación, los maestros opinan no se dimensionó la necesidad del bachillerato en esta zona, quedaron fuera del presente ciclo escolar en promedio 600 jóvenes que posiblemente no continúen sus estudios al tener que enfrentarse con la realidad.

Figura 6. Red semántica (network) sobre experiencias pedagógicas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Nota: Creación propia

Los docentes fundamentan que de forma institucional se brindan demasiadas oportunidades para que los jóvenes continúen con sus estudios, se enseñan el valor del esfuerzo y trabajo, se reflexiona sobre los proyectos de vida y sus posibilidades. Dentro de sus propuestas refieren que la beca no es la panacea o la solución estructural, para los maestros el problema de la deserción no se encuentra adentro sino que está afuera de la escuela, evidenciando una invisibilización de los factores endógenos que ocurren a nivel aula e institucional.

Refieren que el plantel ha sido flexible en términos de oportunidades para la reprobación estudiantil y eso ha generado un problema relacionado con las bajas respuestas juveniles, lo que se vincula a una falta de control factores externos. La flexibilidad en el horario, un sistema de apoyos económicos y materiales de la institución a través de un estudio socioeconómico para retener a los jóvenes son otras de las recomendaciones puntuales que realizan los docentes de bachillerato para disminuir el abandono escolar.

“Yo creo que el problema de la deserción no es un problema que tenga que ver con las escuelas y lo digo con el conocimiento de lo que nos pasa aquí adentro, aquí en el plantel se ha sido muy flexible, tan flexible que ya generó un problema, entonces la institución quiere tenerlos aquí y está poniendo todas las

facilidades, pero si el problema viene de afuera como lo podemos arreglar nosotros” (Docente de bachillerato 1, fecha: 01 de septiembre del 2022, lugar: audiovisual del bachillerato).

“Hay el problema del abandono escolar yo creo que le hemos dado mucha importancia a lo que hacemos aquí en la escuela y si en parte sí hay cosas que hacemos aquí que pueden inhibir, pero si considero que el abandono escolar tiene más connotaciones más allá del aula, la persona que va a abandonar lo va a hacerle guste o no le guste la escuela, porque sus condiciones socio históricas lo van a orillar, , pero no creo que la escuela sea como el motor que viene a salvar a esa persona que va a abandonar,” (Docente de bachillerato 4, fecha: 13 de septiembre del 2022, lugar: audiovisual del bachillerato).

Otra parte de los maestros reconocen que existen factores escolares que inhiben el proceso formativo, no obstante para la mayoría de ellos el abandono escolar tiene connotaciones más allá del aula, esta perspectiva deslinda responsabilidades pedagógicas y remite la culpa a lo exterior de la escuela.

Este tipo de visiones docentes permiten observar la postura pedagógica asumida por los maestros en vinculación al tema del abandono escolar en este bachillerato, lo que dificulta cambios profundos en el accionar de los docentes en el aula, ya que de acuerdo a los discursos docentes si se parte del supuesto que los únicos factores detonantes del abandono escolar son externos, la escuela no tiene nada que hacer internamente. No obstante, los docentes afirman también que el bachillerato se convierte en un obstáculo más para los jóvenes en su trayecto de vida, y fundamentan que se podrían generar espacios seguros donde se establezca que si un joven abandona tenga la posibilidad de regresar.

El apoyo psicológico en el bachillerato tiene poco tiempo de implementación, de acuerdo a los maestros, la profesional encargada de atender a los jóvenes en cuestiones emocionales se encuentra rebasada por las problemáticas psicológicas de los estudiantes, en este punto los docentes recomiendan contratar más psicoterapeutas ya que por el seguimiento de cada caso existe una saturación de citas y la retroalimentación de las problemáticas psicológicas juveniles ocurre cada dos o tres semanas después. Es fundamental

apoyar emocionalmente a los jóvenes debido a su entorno social y problemáticas psicológicas.

“Por ejemplo podrían haber más psicólogos, aquí ha funcionado mucho la psicóloga que llegó, no tiene mucho aquí la psicóloga dentro del plantel, yo creo que tener varios psicólogos dentro de un plantel ayudaría mucho porque los chicos si traen muchos problemas emocionales y luego lo que se vino de la pandemia pues lo superó la verdad ese tipo de situaciones, incluso el semestre anterior de un solo grupo llegue a mandar a 6 estudiantes con el psicólogo y por cuestiones tan graves como cortarse el brazo, con decirte que tiene tan saturada la agenda la psicóloga que creo que son dos semanas después de que llegan los chicos a solicitar sus servicios.” (Docente de bachillerato 6, fecha: 20 de septiembre del 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

3 maestros claman al gobierno de Chihuahua para que atienda e invierta más en la educación de la población juvenil fronteriza que vive en el suroriente de Ciudad Juárez, establecen que desde instancias gubernamentales se considere el alcance y la dimensión de la cantidad de jóvenes que están perdiendo la posibilidad de continuar estudiando la Educación Media Superior, solicitan la creación de nuevos edificios con la intención de generar mayores espacios, ampliar la matrícula escolar y formar a los jóvenes, también se abordan aristas como la regularización laboral docente, la burocratización en mecanismos de gestión escolar y administrativos y comprender la situación de violencia en la localidad fronteriza.

“Aquí lo que hace falta que el gobierno le invierta, definitivamente y no voy a tocar el tema que también pega e impacta de la situación laboral que tenemos hoy por hoy los docentes, pero creo que es la falta de oportunidades que no brinda nuestro gobierno a todo nuestro país y no voy tan lejos, por ejemplo aquí se quedaron fuera 600 alumnos en el presente ciclo escolar, entonces si tuviésemos 3 edificios más habría la oportunidad de que entraran y yo sé que para que el gobierno nos haga un edificio es un mundo, es un trámite que va a tardar años y esos chicos ya necesitan un espacio, , sin el menor empacho lo menciono que es

el gobierno que nos tiene que dar esas oportunidades". (Docente de bachillerato 6, fecha: 20 de septiembre del 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

6 maestros recomiendan fomentar ese deseo de superación en los jóvenes de bachillerato ante el cúmulo de situaciones y circunstancias sociales. Atender la arista de las emociones, habilidades, sentimientos pero a la vez generar fuerza holística, intelectual, espiritual y física que conduzca al esfuerzo, la motivación y persistencia para una vida mejor.

12 informantes clave exponen que es necesario generar que los estudiantes se sientan cómodos dentro de la institución de bachillerato para que su necesidad económica familiar y pobreza alimentaria no sean más determinantes que el permanecer en la escuela de forma voluntaria y motivada. Los maestros solicitan a los jóvenes valorar socialmente las oportunidades brindadas por el bachillerato y entender que se encuentran estudiando la Educación Media Superior con todo lo que ello implica.

De acuerdo a Lahire (2006) La pluralidad disposicional y el involucramiento juvenil se relacionan con la buena enseñanza magisterial y el acceso a materiales educativos de calidad que les permitan generar los conocimientos para el campo laboral y obtener un empleo. 5 docentes dialogan sobre innovación educativa sustantiva y poseer conciencia de la burocratización administrativa del Sistema Educativo Nacional, así como de la relación entre docentes-administrativos y estudiantes-administrativos la cual llega a influir en las acciones juveniles y docentes.

"Sabes pienso sobre la relación entre compañeros de trabajo y la relación a nivel administrativo que si influye mucho en el trabajo que hace uno dentro del aula a veces una mala relación con un compañero también puede implicar malos comentarios o malas percepciones hacia los estudiantes entonces yo creo que tener una buena comunicación entre maestros y administrativos ayuda mucho a lo que son estos temas". (Docente de bachillerato 6, fecha: 20 de septiembre del 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

4 profesores también sugieren que no existan tantos días de suspensión de clases, ya que mientras más tiempo de clase se le dedique a un alumno, menos

deserción existirá. De acuerdo a las entrevistas, el bachillerato en cuestión a diferencia de otras escuelas se preocupa en demasía por sus estudiantes y los esfuerzos están vinculados a la retención, construcción de aprendizajes y comprensión juvenil.

3 participantes clave proponen que exista comunicación familiar en cada uno de los hogares de los estudiantes ya que se ha evidenciado que los padres cumplen con brindar apoyo económico, pero no apoyo académico o socioemocional, es decir, el apoyo de la familia no es integral. A pesar de que la mayoría de los estudiantes están becados continúa existiendo abandono escolar, se dialoga por impulsar el proyecto titulado “Escuela para padres” donde quedaba demostrado el compromiso de los padres de familia, fortalecer las actividades extracurriculares sin descuidar la parte académica y motivar constantemente.

Se solicita apoyo del gobierno para este contexto en riesgo de vulnerabilidad social, mayor acercamiento del docente con el padre de familia, consolidar la relación familia, docentes e institución y que no se suelte a los jóvenes de golpe en la escuela, sino que gradualmente se les apoye a lograr la generación de hábitos, independencia y autonomía juvenil, respetando cada uno de sus diversos procesos formativos.

2 maestros también manifiestan sentirse abandonados por las instancias gubernamentales, reconocen que desde la visión de la RIEMS y la Nueva Escuela Mexicana el alumnado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, postulan también acompañamiento y atención a la figura magisterial, no solamente actualización y capacitación, solicitan respeto, libertad de cátedra, flexibilidad y comprensión por parte del Sistema Educativo Nacional a su trabajo pedagógico.

“Bueno principalmente sería un mensaje para el gobierno esté voy a hablar por mi parte, la problemática de la escuela es muy fuerte, no solamente de esta de todas, porque son varias escuelas, y compartimos algunas problemáticas yo si sugeriría que no se olviden del docente yo sé que el alumno es importante, es la materia prima, pero también recuerden que nosotros somos importantes también somos materia prima y muchas veces yo siento que si nos abandonan, yo sé que

el muchacho tiene el yo no abandono, el constrúyete, las tutorías, pero por mi parte pues si ando con mucho estrés, a veces no duermo, no descanso por atender las situaciones escolares, hasta problemas psicológicos de vez en cuando he tenido yo si he ido a pedir ayuda, entonces siento que en esa parte si nos están olvidando, no somos máquinas, también somos seres humanos, con sentimientos, con problemas, y cargando mucho la mano si es pasarse la verdad. Por ejemplo, habemos maestros que aún no nos llega la plaza y ya tenemos años, entonces eso desmotiva a algunos de mis compañeros. (Docente de bachillerato 1, fecha: 01 de septiembre del 2022, lugar: biblioteca bachillerato).

Por otro lado 4 profesores proponen analizar a profundidad la temática de los perfiles docentes, la aplicación del examen de oposición para bachillerato, así como la asignación de materias y plazas, se reflexiona sobre si los docentes dominan a profundidad la pedagogía o solo su área de estudio, reconocer los errores y mostrar competencia profesional en un sentido amplio. Los maestros llevan a cabo una invitación a los padres para que cambien su perspectiva sobre el bachillerato y vean a la educación de sus hijos como una inversión y no como un gasto, que se eviten las presiones y se brinden los soportes necesarios para que los jóvenes alcancen sus objetivos formativos.

Se recomienda entender las relaciones de poder entre las diversas figuras institucionales (maestro, director, administrativos, gestor escolar, prefectos, entre otras) ya que se ha demostrado que la falta de criterio o tacto de estas figuras en el trato hacia los jóvenes deriva en el abandono de estudios. Algunos maestros están en contra de que la beca se entregue en dinero, proponen que en su lugar sea dada a los jóvenes en especie, porque desde su experiencia solo el 20 % de los jóvenes utiliza este dinero para la compra de libros y uniformes. Para los maestros si no se logra fortalecer o cambiar la mentalidad en los jóvenes durante el bachillerato la probabilidad de fracaso en la universidad será alta.

1 docente puntualiza llevar a cabo sondeos de especialidad para que los jóvenes puedan practicar y tomen con seguridad la decisión de inscribirse a un módulo en específico, lo previo debido a que estar en una carrera técnica en bachillerato que no sea del agrado de los estudiantes, hará que los jóvenes

pierdan el interés, sumado que a partir de segundo semestre se cambia de formación propedéutica y las horas semanales de la materia de módulo arriban a 17, se propone que existe flexibilidad para cambios de especialidad.

Se insiste en la premisa del diálogo entre los padres de familia y los jóvenes sumado a la propuesta del apoyo psicológico para indagar, profundizar y sanar las principales problemáticas emocionales juveniles causantes del abandono escolar en bachillerato.

Cabe destacar que las enfermedades psicológicas de los estudiantes coinciden tanto en el análisis de resultados de la fase cualitativa y fase cuantitativa del estudio, en esta última el poseer una enfermedad psicológica es predictor de abandonar los estudios. Por otra parte los docentes se encuentran rebasados por las situaciones sociales y emocionales que experimentan los jóvenes, esto impacta de diversa manera en su accionar pedagógico. Los maestros describen sentirse identificados con los estudiantes al tener por cuenta propia aristas mentales que no saben o pueden solucionar.

12 maestros promueven sensibilizar a los jóvenes sobre su proyecto de vida para así evitar el abandono, y también para gradualmente cambiar pensamientos negativos, desafiantes o de adscripción al crimen organizado, garantizar la permanencia a partir de esta valorización, abriendo horizontes estudiantiles que proporcionalmente lograran el perfil de egreso que solicita el bachillerato.

Se sugiere mejorar el ambiente laboral de la institución, llevar a cabo propuestas en las juntas de academias, cuidar que los egos profesionales no afecten la dinámica del bachillerato, generar comprensión, empatía, socialización y apoyo entre los maestros. Los mismos docentes proponen buscar nuevas estrategias frente a grupo para evitar la deserción.

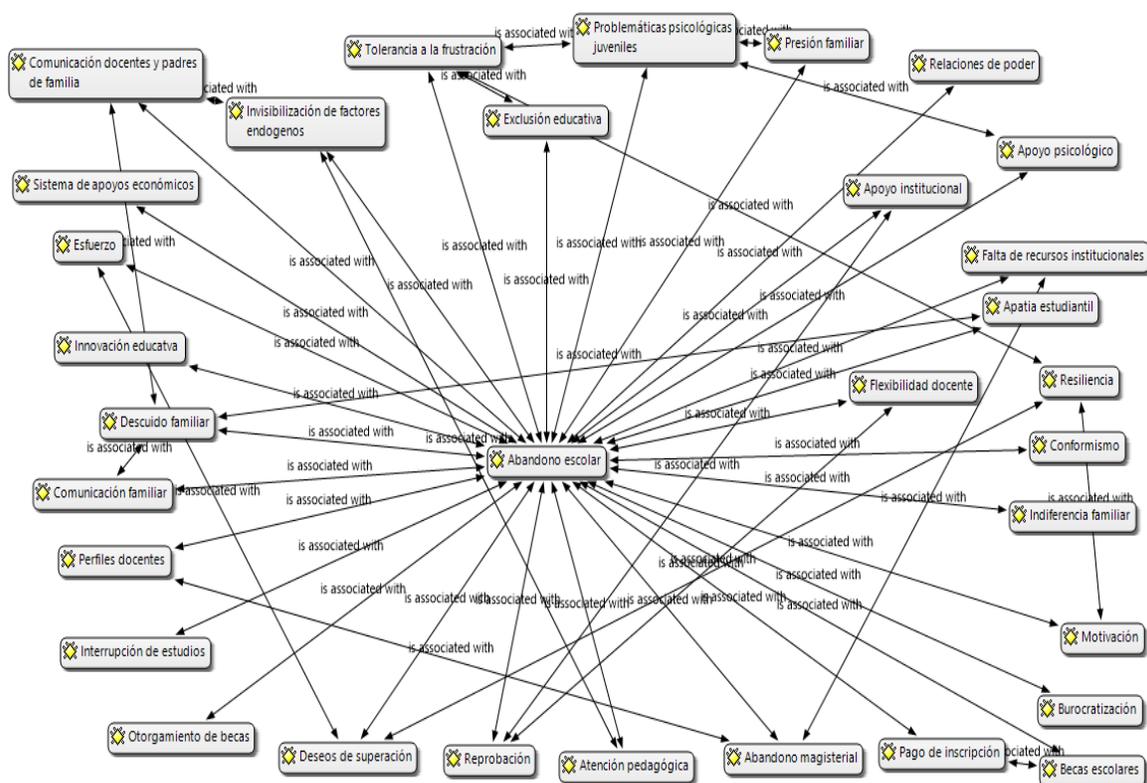
En balance, el análisis cualitativo permitió dilucidar que las principales propuestas docentes para disminuir el abandono escolar son las siguientes: flexibilidad institucional, apoyo psicológico, apoyo gubernamental, hacer sentir cómodo y adaptado al estudiante dentro del bachillerato, menos días de suspensión de clases para generar hábitos de asistencia al aula, comunicación y

lazos con la familia, impulsar el programa escuela para padres, mejorar las actividades extracurriculares, motivar constantemente, analizar los mecanismos sobre los perfiles docentes frente a grupo, el examen de oposición y la asignación de plazas, cambiar el paradigma familiar del gasto en la educación por el de inversión en el proceso formativo, realizar sondeos de especialidad, sensibilizar a los jóvenes sobre sus proyectos de vida y mejorar el ambiente laboral de la institución.

Cabe destacar que de los tres supuestos cualitativos de investigación se comprobaron dos: el de las relaciones afectivas negativas docente-bachillerato generan el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel medio superior; y el del desempleo y la adscripción al empleo informal como principales efectos que produce el abandono escolar de bachillerato en los desertores.

Con base en lo anterior se proyecta la última red semántica en el programa Atlas-ti que permite ver relaciones entre códigos para la variable abandono escolar en bachillerato y la propuestas docentes para disminuirlo y/o resarcirlo, posteriormente se da inicio a la fase No. 2 de resultados de la investigación que aborda la etapa cuantitativa y el análisis estadístico realizado.

Figura 7. Red semántica (network) sobre propuestas docentes para disminuir el abandono escolar



Fuente: Creación propia.

Resultados fase cuantitativa

Análisis estadístico

En el presente apartado se exponen los resultados de investigación cuantitativos derivados del análisis estadístico realizado en el programa SPSS. El análisis estadístico responde a las siguientes dos preguntas de investigación: ¿cuáles son los factores psicosociales escolares que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con la posibilidad de abandonar sus estudios académicos? y ¿cuáles son los factores psicosociales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con el aprovechamiento académico basado en las calificaciones?

El presente estudio en la fase cuantitativa de los datos tuvo como objetivos: determinar los factores psicosociales escolares que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con la posibilidad de abandonar sus estudios académicos y establecer la

incidencia de los factores psicosociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con el aprovechamiento académico basado en las calificaciones.

Resultados del desarrollo de la escala. Análisis factorial de estructura

De acuerdo a García et al. (2000) el análisis factorial se utiliza para reducir la información relativa a un conjunto inicial de variables describiendo las relaciones que las unen (...) lo que posibilita definir conceptos o construir nuevos términos donde se establecen relaciones entre variables y generar teoría. En el análisis factorial realizado dentro de la prueba de Kayser-Meyer-Olkin (KM0) se obtuvo 0.865 lo que indica que es preciso ya que para construir un buen análisis factorial es fundamental encontrar valores altos, por su parte en la prueba de esfericidad de Bartlett se demuestra una significancia ($\chi^2 = 1337$, $p < .001$).

En la matriz de factor rotado descrita en la tabla anterior, fueron 3 factores los que emergieron del análisis factorial: El primer factor (F1) "Percepción del estudiante al trabajo docente", el segundo factor (F2) "percepción del valor académico por el estudiante", y el factor tercero (F3) "Apoyo familiar". Los ítems de cada factor fueron los siguientes: Factor 1: i13=¿los docentes te apoyan constantemente en el bachillerato?, i9= ¿tus maestros son flexibles con la entrega de trabajos?, i10= ¿La forma de trabajo de los maestros ayudan a tu rendimiento académico?, i11= ¿tu relación con los docentes es buena?, y i1= ¿te gusta como imparten clases los maestros en el bachillerato donde estudias?

Para el segundo factor, los ítems fueron i4 = ¿los aprendizajes adquiridos en primaria y secundaria te han servido en el bachillerato?, i3= desde la primaria hasta el día de hoy ¿consideras que tu recorrido por la escuela ha sido bueno?, i2= ¿aprendes lo que te enseñan tus maestros?, i5= ¿lo que aprendes en el bachillerato se relaciona con tu vida?, y i7= ¿tus propias expectativas en la escuela son altas?

Para el factor final, fueron i15= ¿existe comunicación con tus padres referente a la escuela preparatoria?, i14= ¿tus padres te apoyan en las actividades escolares del bachillerato?, i16= ¿las expectativas de tus padres sobre tu desempeño en la escuela son altas?, en este punto cabe sustentar que los ítems

del factor No. 3 en el análisis factorial resultaron negativos por lo cual fueron rotados (rotated) en SPSS para incluirlos como factor dentro del modelo.

A continuación se proyecta la tabla 17 donde se expone el análisis factorial.

Tabla 17. Análisis factorial de las escala acerca de las percepciones del estudiante en varios aspectos académicos

Descripción de ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3
i13= ¿Los docentes te apoyan constantemente en el bachillerato?	.638	.238	.196
i9= ¿Tus maestros son flexibles con la entrega de trabajos?	.596	.116	.075
i10= ¿La forma de trabajo de los maestros ayudan a tu rendimiento académico?	.595	.316	.112
i11= ¿Tu relación con los docentes es buena?	.591	.208	.176
i1= ¿Te gusta como imparten clases los maestros en el bachillerato donde estudias?	.553	.419	.090
i4= ¿Los aprendizajes adquiridos en primaria y secundaria te han servido en el bachillerato?	.174	.654	.144
i3=Desde la primaria hasta el día de hoy ¿Consideras que tu recorrido por la escuela ha sido bueno?	.213	.513	.262
i2= ¿Aprendes lo que te enseñan tus maestros?	.307	.493	.171
i5= ¿Lo que aprendes en el bachillerato se relaciona con tu vida?	.198	.415	.068
i17= ¿Tus propias expectativas en la escuela son altas?	.234	.397	.384
i15= ¿Existe comunicación con tus padres referente a la escuela preparatoria?	.102	.119	.803
i14= ¿Tus padres te apoyan en las actividades escolares del bachillerato?	.116	.102	.655
i16= ¿Las expectativas de tus padres sobre tu desempeño en la escuela son altas?	.134	.219	.513
Autovalores iniciales	4.541	1.541	1.086
% de varianza	34.93	11.85	8.36
% de varianza acumulado	34.93	46.78	55.14
Cronbach alfa (k =13; α = .84)	α = .80	α = .71	α = .72

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de SPSS.

En la tabla 18 se muestra la agrupación final de los ítems con su respectivo factor, en la cual tres factores emergieron como los mejores para describir tres ideas comunes relacionadas con la percepción general del estudiante hacia el

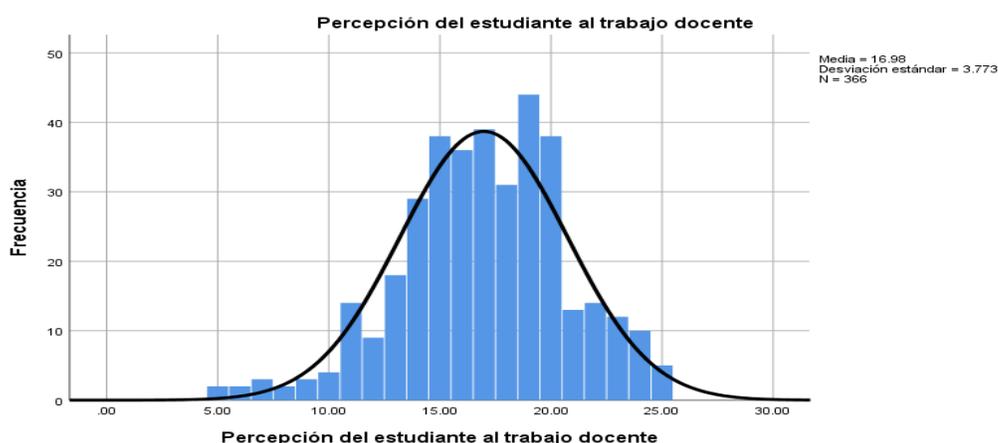
personal docente, el valor académico realizado por los jóvenes, así como el apoyo familiar.. A continuación en la tabla 18, 19, 20 y 21 se presentan la varianza acumulada así como los estadísticos descriptivos y las frecuencias de los tres factores mediante un histograma con curva normal.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos	N	Mínimo	Máximo	M	DE
Factores					
Factor 1. Percepción del estudiante al trabajo docente	366	5.00	25.00	16.9754	3.77257
Factor 2. Percepción del valor académico por el estudiante	366	5.00	25.00	17.8962	3.54156
Factor 3. Apoyo Familiar	366	3.00	15.00	11.5874	2.84711

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

Tabla 19. Histograma Factor 1. Percepción del estudiante al trabajo docente



Fuente: Elaboración mediante programa SPSS.

Del factor No. 1 que incluye 5 ítems de la escala Likert la mayor frecuencia se encuentra en los 19 puntos con 44 casos (12%), con una media de 16.98 y una desviación estándar de 3.773, con una N de 366 estudiantes de bachillerato, lo que demuestra que en el presente factor existió varianza y no hubo sesgo en la distribución, la percepción del estudiantes al trabajo docente fue significativo

cuando no se incluye en el modelo de regresión logística binaria, cuando se incluye como variable no es significativo, además la razón de probabilidad (odds ratios) indica que aproximadamente el 50 % de los estudiantes al tener una percepción buena al trabajo docente es poco probable que abandonen el bachillerato, esto coincide con lo encontrado en entrevistas semiestructuradas en la fase cualitativa donde los jóvenes que consideraban bueno el trabajo docente permanecían.

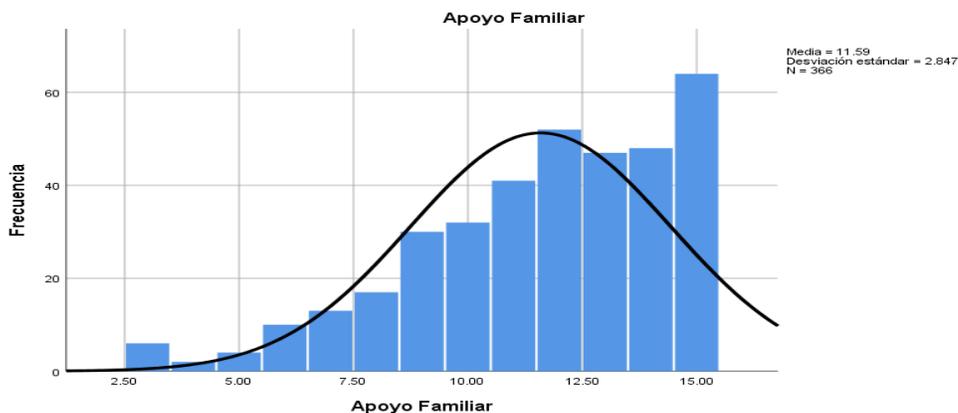
Tabla 20. Histograma Factor 2. Percepción del valor académico por el estudiante



Fuente: Elaboración mediante programa SPSS.

En el factor No. 2 que incluye también 5 ítems de la escala Likert la mayor frecuencia se encuentra en 19 puntos con 58 casos (15.8 %), con una media de 17.90 y una desviación estándar de 3.542 con N de 366 estudiantes de bachillerato. La percepción del valor académico por el estudiantes fue significativo al modelo y tuvo varianza lo que significa que el 84 % de estudiantes que tengan una percepción favorable a la enseñanza difícilmente abandonarían la EMS, y el 16 % con una desfavorable percepción del valor académico abandonaría la escuela esto de acuerdo a la razón de probabilidad obtenida en el modelo de regresión, de igual manera los datos concuerdan con los discursos cualitativos planteados en la sección anterior, de esta forma existe evidencia empírica para sustentar que la hipótesis no. 2 sobre las estrategias pedagógicas docentes y el trabajo docente se confirma.

Tabla 21. Histograma Factor 3. Apoyo familiar



Fuente: Elaboración mediante programa SPSS.

Para el factor No. 3 que incluyen 3 ítems de la escala Likert, la mayor frecuencia se encuentra en 15 puntos con un total de 64 casos (17.5 %), con una media de 11.59 y una desviación estándar de 2.847 para una N de 366 estudiantes de bachillerato. Cabe destacar que en la fase cualitativa las voces de los desertores evidenciaban que el apoyo de los padres de familia era solamente en términos económicos o motivacionales, pero no académicos, es decir, los padres de familia no ayudan con tareas académicas a sus hijos, las expectativas los padres eran altas y había una ausencia de comunicación, estos datos dialogan con los hallazgos cuantitativos. No obstante debido al odd ratios del factor 3 no se puede describir con exactitud si “el apoyo familiar” está de acuerdo o entra en discordancia con lo cualitativo.

Resultados del desarrollo de IVS. Composite basado en los ítems sociodemográficos

Después del análisis factorial se volvió a realizar una amplia revisión de la literatura así como de las propuestas científicas y de investigación acerca de los Indicadores de Vulnerabilidad Social (IVS), los cuales en su mayoría parten de construcciones teórico-empíricas.

Con base en las propuestas de Burgos y Barriga (2009) Sánchez y Egea (2011) Ojeda (2019) y Jiménez et al. (2020) se propuso y construyó un IVS en el programa SPSS con base en las siguientes dimensiones: vivienda, salud, empleo, pobreza y educación que se apoyan en los siguientes ítems sociodemográficos recogidos en los 366 estudiantes durante el semestre agosto-diciembre 2022:

otorgamiento de beca, cantidad de personas que viven en el hogar, tipo de empleo, total de ingresos mensuales, total de gastos individuales por mes, material con la que está construido el hogar, piso de la vivienda, si se contaba con servicios básicos (luz, agua, internet, drenaje), aparatos electrónicos, enfermedad, servicios de salud, educación y grado de escolaridad de los padres de familia.

Con base en las referidas dimensiones se prosiguió a construir el IVS de cada uno de los 366 estudiantes. Cabe destacar que en el presente índice un mayor puntaje significa mayor vulnerabilidad social del estudiante y viceversa un menor puntaje significa poca o nula vulnerabilidad del alumno, lo anterior ya que para la elaboración del IVS en la vista de variables del programa SPSS fue asignado un valor menor en relación positiva y un valor mayor en relación negativa, por ejemplo: para el ítem “tipo de empleo de los padres” la relación era 0=Formal, 1=Informal, o para el ítem otorgamiento de beca al estudiante la relación era= 0= sí, 1= no y de esta forma en cadena para las demás variables. En la tabla 22 y 23 se muestran la tabla de frecuencias y el histograma con la distribución con curva normal del Índice de Vulnerabilidad Social.

Tabla 22. Estadísticos descriptivos del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS)

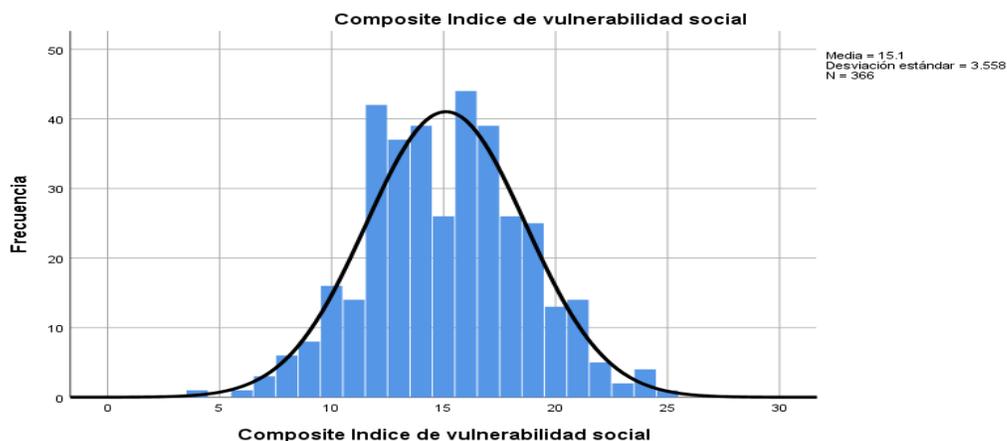
Estadísticos descriptivos	N	Mínimo	Máximo	M	DE
Factores					
Índice de Vulnerabilidad Social	366	4	25	15.10	3.558
N válido	366				

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

La frecuencia principal de casos en el IVS se encuentra en 16 puntos con 44 casos, con una media de 15.1 y una desviación estándar de 3.558, para una muestra de 366 estudiantes de bachillerato. El IVS describe que la mayoría de estudiantes se encuentran en el medio, esto indica que el 84 % de los estudiantes se agrupan en una zona intermedia de vulnerabilidad social, están en riesgo pero a la par también están cerca de una zona de inclusión; por su parte el 7 % de

estudiantes están en condiciones económicas donde no existe riesgo de vulnerabilidad social y el 9% de los jóvenes poseen una alta vulnerabilidad social.

Tabla 23 Índice de Vulnerabilidad Social



Fuente: Elaboración mediante programa SPSS.

Este Índice de Vulnerabilidad Social entra en discordancia con los resultados cualitativos, debido a que en las entrevistas los 9 desertores refirieron abandonar el bachillerato por múltiples elementos entre ellos el económico y la solidaridad que expresaban con la estructura familiar, es decir, algunos jóvenes se salían del bachillerato para apoyar la economía del hogar. Es interesante analizar como en la muestra representativa la vulnerabilidad contradice a los resultados cualitativos al no ser predictor de la deserción:

Resultados del modelo de regresión logística binaria

Las preguntas de investigación a responder en este estudio fueron las siguientes:

Pregunta No. 1. ¿Cuáles son los factores psicosociales escolares que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con la posibilidad de abandonar sus estudios académicos?

Pregunta No. 2. ¿Cuáles son los factores psicosociales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con el aprovechamiento académico basado en las calificaciones?

Para tal propósito en las siguientes líneas se propone un modelo de regresión logística binaria que indica cuáles factores fueron significativos o no para ambas preguntas. Con el fin de contextualizar al lector sobre la variable dependiente “posibilidad de abandonar los estudios de bachillerato”, a continuación se exponen los estadísticos descriptivos y frecuencias de la muestra de 366 estudiantes de bachillerato donde 0 significa= Poca posibilidad de abandono de estudios y 1 significa= Alta posibilidad de abandono de estudios. 267 estudiantes muestran poca posibilidad de abandonar el bachillerato lo que constituye un 73.0 % y 99 estudiantes poseen una alta probabilidad de abandonar la preparatoria lo que refleja un 27 %.

Con la suma de los tres factores que arrojó la matriz rotada de componentes y la creación del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) se prosiguió a generar un modelo de regresión logística binaria que indicará cuáles de estos cuatro factores predicen el abandono escolar de bachillerato. A continuación se presentan como primer paso a los factores que salieron significativos sin ser aún incluidos en el modelo de regresión.

El primer modelo de predicción incluyó las siguientes variables:

$$Y = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + B_3X_3 + B_4X_4$$

Dónde:

Y = Posibilidad de abandono de estudios

X1 = Percepción del estudiante al trabajo docente.

X2 = Percepción del valor académico por el estudiante.

X3= Apoyo Familiar.

X4= Índice de Vulnerabilidad Social (IVS).

B_k = coeficientes de regresión

Como puede verse en la tabla 24 cuando las variables no entran en la ecuación del modelo el factor No. 1 “Percepción del estudiante al trabajo docente” fue significativo con un valor de 0.28 y el factor 2 “Percepción del valor académico por el estudiante” también tuvo significancia con un valor de .000. Por su parte el factor No. 3 “Apoyo Familiar”, así como el Índice de Vulnerabilidad Social no salieron significativos.

Tabla 24. Variables sin estar en la ecuación del modelo de regresión logística binaria

	Las variables no están en la ecuación	Puntuación	GI	Sig.
Variables	Percepción del estudiante al trabajo docente	4.858	1	.028
	Percepción del valor académico por el estudiante	20.996	1	.000
	Apoyo Familiar	.841	1	.359
	Índice de vulnerabilidad social	.438	1	.508
Estadísticos globales		22.369	4	.000

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

En un segundo paso cuando estos 3 factores y el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) se incluyen en el modelo de regresión lineal binaria sólo el factor No. 2 “Percepción del valor académico por el estudiante” es significativo. La prueba ómnibus del coeficiente del modelo fue de ($\chi^2 = 22.223$, $p < .001$) y el R cuadrado de Nagelkerke que fue de 0.86. Es un requisito que la prueba ómnibus sea significativa para poder continuar con la construcción e interpretación del modelo de regresión logística binaria, ya que dicha prueba comprueba que dentro los coeficientes del modelo al menos existe uno que no es igual a cero, es decir, la variable dependiente o de respuesta puede predecirse al menos por una variable independiente, como existe un contraste significativo entre Chi-cuadrada y los gl es viable continuar. Además la tabla de clasificación otorgó un porcentaje correcto global de 71 %.

De acuerdo a Pardo y Ruiz (2002) el análisis de la regresión logística binaria tiene como propósito fundamental pronosticar la pertenencia a un grupo a partir de variables independientes; para su elaboración se requiere una variable dicotómica dependiente o de respuesta, en este estudio fue la posibilidad de abandonar la escuela, por su parte, las variables o co-variables independientes o

predictoras en este contexto de regresión fueron los 3 factores arrojados por el análisis factorial y el composite Índice de Vulnerabilidad Social, es decir la selección de las variables obedeció a criterios estadísticos y a un método de pasos. A continuación en la tabla 25 se proyecta el modelo de regresión logística binaria ya con las variables dentro de la ecuación, se muestra el modelo de regresión con las variables sustentadas.

Modelo de regresión logística binaria

Tabla 25. Modelo de regresión logística binaria-VARIABLES en la ecuación

Variables en la ecuación	B	Error estándar	Wald	Gl	Exp (B)
Percepción del estudiante al trabajo docente	.012	.039	.095	1	1.012
Percepción del valor académico por el estudiante	-.176	.044	15.845**	1	.839
Apoyo Familiar	.048	.046	1.083	1	1.049
Índice de vulnerabilidad social	.017	.034	.255	1	1.018
Constante	1.064	.920	1.338	1	2.897

Nota: * $p < .05$ * $p < 0.01$ **

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

Para responder a la primer pregunta de investigación, de los 3 factores incluidos en el modelo de regresión logística binaria, solamente el factor 2: “Percepción del valor académico por el estudiante” fue significativo al $p < .001$, es decir, que los aprendizajes adquiridos por los jóvenes derivados de las enseñanzas de sus maestros, los recorridos positivos en sus trayectorias formativas, la relación y aplicación de lo aprendido en la escuela en sus vidas y contextos sociales, las altas expectativas juveniles en la escuela y el valor académico predicen el abandono escolar de bachillerato.

El modelo de regresión logística binaria posibilita fundamentar que cuando los recorridos juveniles por la escuela no son significativos y los jóvenes no relacionan y aplican lo aprendido por los maestros en sus vidas sumado a expectativas juveniles bajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existe la

posibilidad que ocurra el abandono escolar en bachillerato, estos resultados coinciden con los hallazgos cualitativos.

Los factores 1. "Percepción del estudiante al trabajo docente" 3. "Apoyo familiar" y 4. "Índice de Vulnerabilidad Social (IVS)" no fueron significativos al modelo, es decir, que cuando se suscita apoyo académico, flexibilidad docente en la entrega de trabajos, relaciones docente-estudiante positivas y gusto por las clases no existe la posibilidad de abandono escolar en bachillerato.

En referencia al factor 3. "Apoyo familiar" se expone que la comunicación de los padres con sus hijos referente al bachillerato, el apoyo familiar en las actividades escolares y las expectativas de los padres sobre el desempeño de sus hijos no responden al modelo, es decir, estos elementos no predicen que un joven abandone o no la Educación Media Superior, en la fase cualitativa se evidenciaba que el apoyo familiar no era integral.

Finalmente el Índice de Vulnerabilidad Social en el modelo de regresión lineal binaria tampoco fue significativo, lo que demuestra que en esta investigación la Vulnerabilidad Social vinculada a lo económico no predice el abandono escolar, es decir, los jóvenes no abandonan el bachillerato a pesar de estar inmersos en condiciones de riesgo de vulnerabilidad social, sino que existen otros factores que rebasan dichos supuestos. Estos elementos se vinculan significativamente a la percepción del valor académico, a la construcción de aprendizajes en el aula por parte del estudiante. Al combinar estos datos con los hallazgos de la fase cualitativa se constata que los predictores de la deserción están mayormente dentro de las instituciones escolares que fuera de ellas. Cabe destacar que uno de los motivos principales por lo cual solo el factor 2. "Percepción del valor académico por parte del estudiante" fue significativo radica en que el grupo de trabajo en el presente estudio es altamente homogéneo, es similar tanto en el Índice de Vulnerabilidad Social como en el aprovechamiento académico basado en las calificaciones por lo cual no existió una separación significativa en estadística.

Ahora bien cuando en el modelo de regresión logística binaria se incluyen los factores "enfermedad psicológica" y "cuenta con servicios médicos", la enfermedad psicológica obtiene significancia de 0.29 y los servicios médicos de

.000, lo que indica que estas variables responden al modelo, en consecuencia el que los jóvenes posean una enfermedad psicológica y el que tengan servicios médicos, al igual que el factor 2. "Percepción del valor académico" por parte del estudiante predicen el abandono escolar de bachillerato. A continuación en la tabla 26 se muestra el modelo de regresión con las variables sustentadas con una R cuadrado de Nagelkerke de .119, un 72 % de porcentaje global correcto y una ($\chi^2 = 31.272$ $p < .001$).

Tabla 26. Modelo de regresión logística binaria-VARIABLES en la ecuación

Variables en la ecuación	B	Error Estándar	Wald	GI	Exp (B)
Percepción del estudiante al trabajo docente	.015	.040	.136	1	1.015
Percepción del valor académico por el estudiante	-.162	.045	12.743**	1	.851
Apoyo Familiar	.056	.047	1.397	1	1.057
Índice de vulnerabilidad social	-.008	.036	.047	1	.992
Enfermedad psicológica	.563	.258	4.770	1	1.757
Contar con servicios médicos	.582	.277	4.407	1	1.790
Constante	.691	.939	.542	1	1.996

Nota: * $p < .05$; ** $p < 0.01$

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

Con el objetivo de responder a la segunda pregunta de investigación que versa sobre ¿cuáles son los factores psicosociales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes en riesgo de vulnerabilidad social en relación con el aprovechamiento académico basado en las calificaciones?, se presentan los estadísticos descriptivos y frecuencias de los dos niveles de estudiantes (0-poca posibilidad de abandonar y 1-mucha posibilidad de abandonar) abordando la media de calificaciones, consecuentemente se expone el modelo de regresión logística binaria, similar al anterior, la única diferencia es que aquí se agrega como variable independiente el aprovechamiento académico de los 366 estudiantes de bachillerato.

Tabla 27. Resumen de los procesamientos de casos del grupo de dos niveles de estudiantes

	Válidos		Casos Perdidos		Total	
Aprovechamiento académico	N	%	%	N	%	
Poca posibilidad de abandonar la escuela.	.00	266	73 %	1	0.4%	267
Alta posibilidad de abandonar la escuela.	1.0	99	27.0%	0	0.0%	99

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

En referencia al aprovechamiento académico basado en las calificaciones arrojó una media para los jóvenes con poca posibilidad de abandonar la escuela de 8.479, para los jóvenes con mucha posibilidad de abandonar la escuela disminuye un poco quedando en 8.373, en términos estadísticos y descriptivos no existe significancia en la comparación entre los dos grupos, por lo cual se infiere que el aprovechamiento académico no es un factor por el cual los jóvenes abandonen el bachillerato.

Lo anterior coincide con la evidencia cualitativa, los estudiantes no se van por temas de promedio y calificaciones, académicamente obtienen evaluaciones aceptables, en su lugar la deserción se produce por una desconexión entre ellos, lo pedagógico e institucional, esto refuta la hipótesis de investigación no. 2 que sustentaba que el abandono ocurría por la implementación de contenidos curriculares. A continuación en la tabla 28 se exponen los estadísticos descriptivos del aprovechamiento académico Por su parta en la table 29 se presentan las frecuencias y un histograma con curva normal sobre el aprovechamiento académico de los 366 estudiantes de bachillerato.

Tabla 28. Descriptivos de aprovechamiento académico del grupo de dos niveles de estudiantes

Aprovechamiento académico	Estadísticos			DE
Jóvenes con poca posibilidad	.00	Media	8.479	.0522

de abandonar la escuela.			95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	8.377
				Límite superior	8.582
			Media recortada al 5%	8.503	
			Mediana	8.500	
			Varianza	.724	
			Desv.	.8509	
			Desviación		
			Mínimo	6.0	
			Máximo	10.0	
			Rango	4.0	
			Rango intercuartil	1.0	
			Asimetría	-.543	.149
			Curtosis	.091	.298
Jóvenes con alta posibilidad de abandonar la escuela.	1.00	Media	8.373		.0916
			95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	8.191
				Límite superior	8.554
			Media recortada al 5%	8.413	
			Mediana	8.400	
			Varianza	.830	
			Desv.	.9112	
			Desviación		
			Mínimo	6.0	
			Máximo	10.0	
			Rango	4.0	

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

Tabla 29. Frecuencias sobre aprovechamiento académico estudiantil

	Calificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6.0	9	2.5	2.5	2.5

6.5	1	.3	.3	2.7
6.7	1	.3	.3	3.0
7.0	29	7.9	7.9	11.0
7.1	2	.5	.5	11.5
7.5	7	1.9	1.9	13.4
7.7	3	.8	.8	14.2
7.8	1	.3	.3	14.5
7.9	3	.8	.8	15.3
8.0	107	29.2	29.3	44.7
8.2	4	1.1	1.1	45.8
8.4	6	1.6	1.6	47.4
8.5	16	4.4	4.4	51.8
8.6	4	1.1	1.1	52.9
8.7	3	.8	.8	53.7
8.8	3	.8	.8	54.5
8.9	7	1.9	1.9	56.4
9.0	88	24.0	24.1	80.5
9.1	6	1.6	1.6	82.2
9.2	10	2.7	2.7	84.9
9.3	7	1.9	1.9	86.8
9.4	9	2.5	2.5	89.3
9.5	9	2.5	2.5	91.8
9.6	6	1.6	1.6	93.4
9.7	5	1.4	1.4	94.8
9.8	6	1.6	1.6	96.4
9.9	2	.5	.5	97.0
10.0	11	3.0	3.0	100.0
Total	365	99.7	100.0	
Perdidos Sistema	1	.3		
Total	366	100.0		

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

Se describe que el aprovechamiento académico de los jóvenes posee una mayor frecuencia en el promedio de 8.0 con 107 casos (29.3 %) y en el promedio de 9 con 88 casos (24.1 %), existe un pequeño porcentaje debajo del promedio de 6.0 y otro bajo porcentaje con promedio mayor a 9.1, al igual que con el Índice de Vulnerabilidad Social la mayoría de la muestra de los 366 estudiantes de bachillerato se concentran en el medio.

Después de exponer los datos previos arrojados por el programa SPSS, se continuó a la construcción del modelo de regresión logística binaria agregando como factor al aprovechamiento académico y haciendo el mismo procedimiento se

incluyeron los tres factores arrojados por el análisis factorial así como el Índice de Vulnerabilidad Social con lo cual se obtuvieron los siguientes resultados con una R cuadrado de Nagelkerke de .89, un 72 % de porcentaje global correcto y una ($\chi^2 = 22.575p < .001$).

Tabla 30. Modelo de regresión logística binaria- Aprovechamiento académico

Variables en la ecuación	B	Error estándar	Wald	GI	Exp (B)
Aprovechamiento académico	-0.83	.145	.327	1	.921
Percepción del estudiante al trabajo docente	.016	.040	.162	1	1.016
Percepción del valor académico por el estudiante	-.160	.045	12.533**	1	.852
Apoyo Familiar	.057	.047	1.466	1	1.059
Índice de vulnerabilidad social	-.010	0.36	0.72	1	.990
Enfermedad psicológica	.581	.259	5.047	1	1.787
Cuenta con servicios médicos	.589	.279	4.461	1	1.802
Constante	1.351	1.549	.761	1	3.862

Nota: * $p < .05$; ** $p < 0.01$

Fuente: Elaboración mediante programa SPSS.

De acuerdo al modelo propuesto, el aprovechamiento académico no fue significativo para predecir el abandono escolar de estudiantes de bachillerato, esto corrobora lo señalado en el análisis estadístico descriptivo y de frecuencias, al ser muy poca la diferencia de promedio entre los jóvenes que continúan estudiando y los que poseen alta probabilidad de abandonarlo. Sobre los demás factores sólo la percepción del valor académico por el estudiante fue significativo con $p < .001$.

Establecido lo anterior, a continuación se presenta el análisis descriptivo, las tablas de frecuencias de las siguientes variables: semestre en curso del participante, turno de instrucción, grado académico de los padres, enfermedad psicológica y contar con servicios médicos.

Los participantes de primer semestre fueron 133 (36.3 %), los de tercer semestre 131 (35.8 %) y los de quinto semestre 102 (27.9 %) de igual forma la muestra aleatoria estratificada arrojada por la base de datos fue de 168 estudiantes para el turno matutino con el 45.9 % y para el turno vespertino de 198 estudiantes con el 54.1 %.

Tabla 31. Grado académico del padre de familia

Grado de escolaridad: Padre	Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura terminada y técnico superior universitario	33	9.0	9.0	9.0
Bachillerato terminado	102	27.9	27.9	36.9
Secundaria terminada	171	46.7	46.7	83.6
Primaria terminada	60	16.4	16.4	100.0
Total	366	100.0	100.0	

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

En referencia al grado de escolaridad del padre de familia la minoría se ubica en el 9 % con una licenciatura terminada, la mayoría de ellos poseen la secundaria 46.7 %, el bachillerato terminado con 27.9 % y el 16.4 % de estos participantes solo tienen como grado de escolaridad la primaria. Al igual que los padres, las madres de esta muestra representativa concentran una mayor frecuencia en el grado de escolarización de secundaria terminada. Al punto cabe recordar que la localidad de Juárez tiene en promedio de escolarización de 9.65 años. A continuación en la tabla 32 se expresa el grado académico ahora de las madres de familia de esta muestra representativa.

Tabla 32. Grado académico de la madre de familia

Grado de escolaridad: Madre	Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Licenciatura terminada y técnico superior universitario	24	6.6	6.6	6.6
Bachillerato terminado	109	29.8	29.8	36.3
Secundaria terminada	192	52.5	52.5	88.8
Primaria terminada	41	11.2	11.2	100.0
Total	366	100	100.0	

Fuente: Elaboración mediante programa SPSS

Por su parte de las madres de familia solo un 6.6 % poseen una licenciatura terminada, la mayoría de ellas poseen la secundaria terminada con 52.5 % y con el bachillerato terminado 29.8 %, solo el 11.2 % tienen la primaria terminada, estos datos indican que a nivel superior los padres superan por una pequeña diferencia a las madres, no obstante, a nivel medio superior y secundaria las mujeres poseen mayor escolaridad que sus cónyuges. Cabe destacar que en esta investigación el nivel de escolaridad de los padres de familia no fue significativo al modelo, es decir, la escolaridad de los padres no responde al abandono escolar de sus hijos en bachillerato.

Tabla 33. Enfermedad psicológica

Enfermedad psicológica	Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	234	63.9	63.9	63.9
Sí	132	36.1	36.1	100.0
Total	366	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración mediante programa SPSS.

Sobre el factor de enfermedad psicológica 234 jóvenes el 63.9 % fundamentaron no tener ninguna y 132 estudiantes el 36.1 % fundamentaron en

un auto-informe poseer una enfermedad psicológica, siendo la distribución de la siguiente forma: 57 jóvenes con depresión (43 %), 39 jóvenes con ansiedad (30 %), 22 jóvenes con Trastorno por Déficit de Atención por Hiperactividad (TDAH) (17%), 11 jóvenes con personalidad antisocial (9%) y 3 (1%) jóvenes con el trastorno negativista-desafiante.

Tabla 34. Contar con servicios médicos

Contar con servicios médicos	Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	278	76.0	76.0	76.0
Sí	88	24.0	24.0	100.0
Total	366	100.0	100.0	

Fuente: Creación propia con datos del programa SPSS.

En referencia a los servicios médicos 278 participantes el 76 % describen que si poseen seguridad social y 88 participantes el 24 % de los jóvenes sustentan no tener en la actualidad ningún servicio médico disponible.

En balance, el presente estudio partió de un enfoque mixto para ampliar el estado de la cuestión sobre el abandono escolar, por ello y en combinación con los factores psicosociales arrojados en la fase cualitativa, en el siguiente capítulo de conclusiones se dialoga sobre los principales hallazgos de investigación, se exponen recomendaciones puntuales para los usuarios de la información, así como las limitaciones del estudio.

Capítulo 5. Conclusiones

En este trabajo se analizó la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato con el propósito de generar hallazgos de investigación y estar en posibilidades de emitir recomendaciones que generen la transformación y reinención del nivel de Educación Media Superior en México. También durante este proceso científico se pretendió promover procesos de concientización y sensibilización pedagógica para los diversos usuarios de la información que atienden a las juventudes en riesgo de vulnerabilidad partiendo del supuesto de que otra educación es posible.

La aportación fundamental de esta tesis fue la construcción de un modelo de regresión logística binaria el cual indica que los principales factores psicosociales que predicen el abandono escolar en bachillerato son: la percepción del valor académico realizada por los propio estudiantes, las enfermedades psicológicas de los estudiantes y el que los jóvenes cuenten o no con servicios médicos. La elaboración de un Índice de Vulnerabilidad Social demostró que aunque los estudiantes se encuentren en un contexto de riesgo de vulnerabilidad, los jóvenes no abandonan el bachillerato por dicho factor, esto derrumba ciertas hipótesis de déficit que históricamente han asociado el fracaso escolar masivo con el origen social estudiantil.

En respuesta a las preguntas de investigación se puede constatar que los principales generadores de la deserción en bachillerato no obedecen exclusivamente a la escuela, sino que se relacionan con elementos a niveles micro, meso y exosistémico. Es decir, mientras los estudiantes visualicen favorablemente la enseñanza, catalogen a la escuela como prioridad y exista un fortalecimiento de las políticas educativas, económicas y sociales existirán mayores probabilidades de retención y conclusión del bachillerato.

A nivel microsistémico se evidencia la constitución de un autoconcepto negativo juvenil, la falta de oportunidades laborales, el desempleo, el debilitamiento asociativo con diversas instituciones socializadoras, y la vinculación con el empleo informal y/o precario. Por lo anterior se afirma que el abandono

escolar deja una huella, marca, implica menor estabilidad integral y reduce la sociabilidad debido a la fragilidad del desertor en los soportes estructurales.

La investigación concluye que las experiencias docentes denotan la instrumentalización de pedagogías tradicionalistas funcionables a este contexto educativo, aquí la enseñanza emergente y teórica tiene menor cabida que la práctica, además todos los maestros concuerdan en la carencia de elementos profesionales para atender la parte socioemocional juvenil.

Asimismo se prueba que los discursos de déficit empleados por los docentes describen estigmatizaciones orales hacia el origen social estudiantil, su nivel socio-económico y aprendizajes previos, con este proceso se rotula pedagógicamente a los individuos insertos en este contexto de riesgo de vulnerabilidad y se demarcan diferencias cognitivas juveniles. Estas alocuciones dirigidas a los jóvenes bajo riesgo de vulnerabilidad social traen consigo una serie de prejuicios que provocan desconfianza en los estudiantes. Los docentes invisibilizan los factores internos escolares que producen el abandono atribuyendo la problemática solo a factores sociales externos a la institución, esta última arista influencia el accionar magisterial.

En este punto será fundamental una mayor comprensión global de las situaciones sociales que experimentan los jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social en contextos educativos informales y no formales dentro de la praxis pedagógica.

Se sostiene que en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos coinciden los factores “percepción del valor académico por parte del estudiante” y “percepción del estudiante al trabajo docente”, se insiste en que la percepción estudiantil que toma en cuenta el apoyo, la flexibilidad, la forma de trabajo magisterial, la socialización y el gusto por como se imparten las clases produce una representación favorable hacia la enseñanza lo cual podría generar retención en bachillerato.

Los jóvenes estudiantes con alta posibilidad de abandonar, como los desertores tienen notas aceptables y no se van de la escuela por un asunto de calificaciones sino por las aristas pedagógicas fundamentadas anteriormente.

En consecuencia, se reafirma que el bachillerato es un espacio de libertad, socialización y transformación juvenil, por ello en la Educación Media Superior que se imparte en México será fundamental el reconocimiento, análisis y evaluación de los factores psicosociales del micro y macrosistema donde se desenvuelven los jóvenes estudiantes que el presente estudio evidencia.

Además los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad en todos los subsistemas de EMS podrían centrarse en evitar que la eficiencia terminal disminuya a nivel escolar profundizando en la disposición juvenil para los procesos formativos de bachillerato y demostrar el porqué de su complementariedad o antagonismo. Se espera que las presentes conclusiones transformen posiciones y generen gradualmente análisis e investigaciones en los diversos niveles de concreción (política educativa, escuela, aula).

De tal forma que es nodal la reinención en el nivel de bachillerato, para el avance social y la transformación de los sujetos, visualizar las expectativas, esperanzas e intereses estudiantiles que subyacen en los jóvenes, los cuales aún situados en un contexto de riesgo vulnerabilidad social poseen el derecho inalienable de la educación. En la nueva normalidad pedagógica será fundamental que la educación mexicana contribuya a la construcción de ciudadanos democráticos, humanistas, artísticos, libres, autónomos, críticos y solidarios; una educación distinta para tiempos complejos.

Recomendaciones

En primer lugar se sugiere incluir el modelo de regresión logística binaria en la nueva Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) para difundir en la comunidad científica los hallazgos y promover un proceso dialéctico investigativo que gradualmente disminuya la deserción.

También se recomienda generar diagnósticos interinstitucionales que coadyuven y apoyen a la comunidad juvenil en riesgo de abandonar el bachillerato, reconociendo las problemáticas estudiantiles de manera individual para brindar un apoyo especializado. Por lo cual será importante que las políticas públicas contemplen procesos de prevención y que las investigaciones realicen diagnósticos de cómo prevenir el abandono.

Para futuras investigaciones se recomienda realizar un estudio comparativo con la implementación de la escala Likert construida sobre los factores psicosociales estudiados entre este bachillerato (CBTIS No. 270) ubicado en el suroriente de ciudad Juárez y el (CBTIS No. 269) ubicado en el norponiente de la localidad fronteriza, lo previo para establecer un análisis diferencial de lo que pasa en estas dos zonas del ayuntamiento las cuales están alejadas de la ciudadanía y concentran una población juvenil significativa dentro de un mismo subsistema de EMS. Lo anterior para contrastar los resultados del modelo de regresión logística binaria realizado en el presente trabajo con un modelo logístico binario hipotético en un mediano o corto plazo y dar cuenta del estado de la cuestión sobre la deserción de la EMS en la frontera en las dos principales zonas en riesgo de vulnerabilidad social. Lo previo también para profundizar y planear líneas de acción e intervención educativa en el ayuntamiento.

Derivado de los resultados del modelo de regresión logística binaria y de la mayoría de las entrevistas semiestructuradas realizadas se recomienda a la institución contar con el apoyo de más profesionales especializados en el área de psicología para gradualmente poder consolidar a corto o mediano plazo un área psicosocial dentro del bachillerato que atienda y/o canalice las problemáticas emocionales juveniles y de los docentes por igual.

Al igual se sugiere continuar consolidando esfuerzos en materia de movilidad estudiantil y accesibilidad geográfica hacia el plantel de bachillerato debido a la lejanía del mismo (suroriente de Ciudad Juárez), reforzando el sistema de transporte escolar institucional para hacerlo más flexible y accesible a la comunidad estudiantil. Se indica analizar a profundidad la flexibilidad institucional en cuestión de oportunidades de recuperación de materias a los jóvenes.

Para evitar el efecto vitrina se recomienda a los usuarios de la información aplicar el conocimiento generado, divulgar dichos hallazgos y continuar investigando el presente fenómeno en la Educación Media Superior complementando lenguajes académicos, científicos y políticos, ya que estos hallazgos proporcionan nuevos parámetros para el abordaje a dichas poblaciones

y promueven líneas de generación y aplicación de conocimiento distintas para una época educativa post pandémica.

Limitaciones

La principal limitación del estudio fue que una parte del listado de 92 jóvenes desertores proporcionado por el bachillerato (100%) y con los cuales se pretendían hacer grupos focales y entrevistas semi-estructuradas ya no vivían en Ciudad Juárez, Chihuahua, debido a la violencia social fronteriza 83 informantes (90%) decidieron migrar para Estados Unidos de América y al centro y sur de México. Por esta razón los participantes en la fase cualitativa solo fueron 9 jóvenes desertores.

La segunda limitante en la investigación fue acerca del instrumento de recolección de datos, en la fase cuantitativa fue construida una nueva escala que durante su pilotaje y aplicación formal obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de cronbach aceptable ($\alpha = 0.84$), no obstante es necesario realizarle a la escala Likert estudios psicométricos más avanzados.

La tercer limitante en el estudio fue la recolección de la información que implicó al investigador realizar el proyecto en un contexto de riesgo con peligros inherentes y contingentes, así como dificultades en cuestión de localización del plantel, transporte y acceso a la institución, sin embargo esto no fue obstáculo para lograr una muestra representativa en la fase cuantitativa.

Referencias

Aceves, J. (1995). *El silencio de la gente común*. Signos, Cultura y sociedad. <https://bit.ly/3R17aVp>

Aguilar, K. S., Ek, G. Y., Alamilla P., y De la Cruz P. J. (2019). *Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar*. *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 58 (2) 98-120. <https://bit.ly/3SXf6bE>

Aguilar, Y., Valdez, J., González, N., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A., y Vidal, S. (2015). *Apatía, desmotivación, desinterés, desgano, y falta de participación en adolescentes mexicanos*. *Enseñanza e investigación en psicología*, 20 (3) 326-336. <https://bit.ly/3SPDrjG>

Aguiló, J. (2008). *Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones Críticas desde la Teoría de Boaventura de Sousa Santos*, 20 (4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18102004>

Alarcón, G., Reyes, A., y García, M. (2016). *Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7 (3). <https://bit.ly/3QVTnOy>

Albán-Sánchez, J. D., Daza, M. M., Zapata, A. A., y Núñez-Michuy, C. A. (2021). *Estrategias de motivación para la reducción de la deserción escolar en adolescentes con embarazo en edades de 14 a 16 años en la Unidad Educativa Calos Estarrellas Avilés*. *Polo del conocimiento*, 6 (4) 995-1009. [DOI: 10.23857/pc.v6i4.2622](https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2622)

Alcocer, M. (2008). *Investigación acción participativa. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2049>

- Alejo, S. J., Ruiz, M. L., y Martí, M. (2018). *La exclusión escolar y la construcción de la realidad en adolescentes de bachillerato*. Universidad de Guanajuato. <https://bit.ly/47hCTra>
- Almada T. (2014). *Límites y posibilidades para la constitución de los sujetos sociales*. [Tesis doctoral unpublished] UACJ. <https://bit.ly/40CZYSL>
- Álvarez, Y. (2021). *Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes*. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica, 2 (No. especial) 321-336. <https://www.eumed.net/rev/reea/>
- Anaya-Duran, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. Tecnología, Ciencia, Educación, 25 (1) 5-14. <https://bit.ly/46sPtm3>
- Argudo, K. (2021). *Involucramiento de los padres de familia en la vida educativa de sus hijos y su influencia en el rendimiento académico*. Universidad del Azuay. <https://bit.ly/3GeCRo7>
- Armenta, M., Corral, V., López, A., Díaz, S. y Peña, E. (2001). *Predictores familiares y conductuales de la problemática escolar en alumnos de secundaria y preparatoria*. Revista de Psicología de la PUCP, 19 (2) 237-256. DOI: <https://doi.org/10.18800/psico.200102.002>
- Arribalzaga, M. B. (2020). *“Te dicen que en la escuela vas a estar mejor, pero es más de lo mismo”*. El sistema educativo entre la necropolítica y las pedagogías transformadoras. Santa Rosa La Pampa, Argentina. Praxis Educativa, 25 (1) 1-19 <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250118>

- Astorga, L., y Hidalgo, J. (2018). *Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar*. Lw Editorial. <https://bit.ly/3G2ibQ7>
- Balderas, J. (2017). *Seminario temático especializado*. UACJ. <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/3543>
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28 117-148. <https://bit.ly/40PkpfI>
- Baquero, R. (2008). *El fantasma de la educabilidad*. Homo Sapiens Ediciones. <https://bit.ly/3GlnDhj>
- Barraza, L., y Carrillo, J. (2020). *Condiciones de vida de la población juvenil en Juárez*. Red de organizaciones civiles comunitarias Tira Paro. <https://yociudadano.com.mx/organizaciones-civiles-presentan-diagnostico-sobre-condiciones-de-vida-de-jovenes-en-juarez/>
- Barrón, C. (2011). *¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela? Un acercamiento desde la pedagogía crítica en Pensamiento crítico en educación*. IISUE-UNAM. <https://bit.ly/3sE62xT>
- Bazán-Ramírez, A., Márquez-Ibarra, L., y Guadalupe, E. (2022). *Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad*. *Revista Educación*, 46 (1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>
- Bernandez, A., y Parada, A. (2017). *Investigación en abandono escolar como medida inclusiva, una revisión desde la literatura*. Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/46o0Coo>

- Beuchot, M. (2015). *Elementos esenciales de una hermenéutica analógica*. México. Diánoia, 60 (74) 127–145. <https://doi.org/10.21898/dia.v60i74.71>.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE-El Colegio de México. <https://bit.ly/3SBXnGG>
- Blanco, E. (2014). “Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México”. *Estudios Sociológicos*, 32 (96) 477-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59840009001>
- Boaventura de Souza, S. (2000). *Crítica de la Razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia, para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Ego comunicación. <https://bit.ly/47cPtrz>
- Boaventura de Souza, S. (2000). *El emprendedurismo le ha venido a dar glamur a la precariedad*. Semana. <https://bit.ly/3sNXZOU>
- Boniolo, P., y Najmias, C. (2017). *Abandono y rezago escolar en Argentina, una mirada desde las clases sociales*. *Tempo social, Revista de sociología*, 30 (3) 216-247. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.121349>
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1992). *Respuestas para una antropología reflexiva*. Grijalbo. <https://bit.ly/47xUtae>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1964). *Los herederos: los estudiantes la cultura*. Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3uj0kSo>
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/47E5V4d>

- Bracho, T. (2012). *La Educación Media Superior en México. Balances y perspectivas*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071608512/F>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano [The ecology of human development]*. PAIDÓS. <https://bit.ly/47c0CJt>
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular*. Fundamentos en Humanidades, (4) 101-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>
- Burgos, L. M., y Barriga O. A. (2009). *Creación de un índice de vulnerabilidad social para la Provincia de Concepción desde una perspectiva teórico empírica*. Sociedad Hoy, (16) 59-76 <https://bit.ly/47rsYzq>
- Cameron, N. (2011). *Desarrollo y psicopatología de la personalidad: Un enfoque Dinámico*. Trillas. https://etrillas.mx/libro/desarrollo-de-la-personalidad-y-psicopatologia_396
- Campos, G., y Lule, N. E. (2012). *La observación un método para el estudio de la realidad*. Revista Xihmai, 7 (13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Candela, P., Jiménez, E. M. y Blanco, M. (2021). *Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una escuela extraordinaria*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 227-244 DOI.<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Cardenal, M. E., y Hernández, A. (2009). *Abandono escolar, trabajo precario y reproducción social en canarias: una aproximación empírica*. Témpora:

Revista de Historia y Sociología de la Educación, 12 26-36.
<https://bit.ly/3RaTaU>

Carlsson, M. (2017). *Los estudiantes y profesores sufrimos de aburrimiento*. Red Educativa Mundial. <https://www.redem.org/los-estudiantes-y-profesores-sufrimos-de-aburrimiento/>

Carmona, J., García-Ruiz, M., Maíquez, L., y Rodrigo M. J. (2021). *Las expectativas y metas de las familias gitanas en Canarias hacia el éxito escolar*. Revista de Investigación Educativa, 39 (1)71-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.400901>

Caro, N., y Covarrubias, A. (2021). *Jóvenes y vulnerabilidad social en México actual. Aproximaciones desde lo laboral, sexual-reproductivo y educativo*. El Colegio Mexiquense. <https://bit.ly/47gD8mb>

Carrillo, E., Cívís, M., Blanch, T. A., Longás, E., y Riera, J. (2018). *Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2 (1) 75-94. <https://bit.ly/3SQtZN1>

Casanova, M. A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. La muralla. <https://bit.ly/3SK5LEa>

Caracterización Socioeconómica Nacional (2003). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*. MIDEPLAN. <https://bit.ly/3MPzCqP>

Castel, R. (2002). *¿Qué significa estar protegido?*. PAIDÓS. <https://bit.ly/3QEMlxJ>

- Castel, R. (2003). *Empleo, exclusión y las nuevas cuestiones sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3sTzVtR>
- Castellanos, M., Castro, R., Bustamante, A., y Rincón, N. (2018). *Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela*. Bogotá mejor para todos. <https://bit.ly/3QMH3Ai>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/3G0TnI9>
- Castro, J. (2011). “Factores socio económicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. (2023). *Gasto educativo, desigual e inequitativo*. CIEP. <https://ciep.mx/gasto-educativo-desigual-e-inequitativo/>
- Christ, T. (2007). *Un enfoque recursivo para Métodos de investigación mixta en un estudio longitudinal de los servicios de apoyo a la discapacidad en educación post secundaria*. Journal of Mixed Methods Research, 1 (3), 226-241. <https://doi.org/10.1177/1558689807301101>
- Cicua, D., Méndez, M., y Muñoz, L. (2008). *Factores en el consumo de alcohol en adolescentes*. *Pensamiento Psicológico*, 4 (11), 115-134. <https://bit.ly/47pOS5T>
- Cimolai, S., y Toscano, A. (2008). *¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas*. Homo Sapiens Ediciones. <https://bit.ly/3MMqrHP>

- Cívicos, A. y Hernández, M. (2007). *Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticos de la investigación en trabajo social*. Revista Acciones e investigaciones sociales, 23 25-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264596>
- Clifford, A. R. (2008). *Análisis semántico basado en imágenes: un enfoque etnometodológico*. Pearson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=604290>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ANUIES. <https://bit.ly/40lvms>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1994). *Panorama Social de América Latina 1994*. CEPAL. <https://bit.ly/3G9PZeh>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2000). *Panorama Social de América Latina 1999-2000*. CEPAL. <https://bit.ly/3QJud5V>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). *Panorama Social de América Latina 2010*. CEPAL. <https://bit.ly/3MX19H8>

- Consejo Nacional de Evaluación de Desarrollo de la Política Social. (2021). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*. CONEVAL. <https://bit.ly/46i1Dhy>
- Consejo Nacional de Evaluación de Desarrollo de la Política Social. (2020). *Pobreza en México*. CONEVAL. <https://bit.ly/3MWtLjr>
- Construyete. (2008). *Programa Construyete*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. PAIDÓS. <https://bit.ly/46hpXA1>
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. <https://obp.umich.edu/>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage. <https://psycnet.apa.org/record/1997-36445-000>
- Cruz, S., y Egido, I. (2014). *La educación tecnológica del nivel medio superior en México*. Foro de educación, 12 (16) 99-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544538005>
- Cuellar Martínez, D. (2017). *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Abandono escolar en la educación media superior. Análisis de los factores escolares asociados a altas tasas de abandono*. 1-13. COMIE. <https://bit.ly/3QEd7GE>
- Cuellar, D. (2018). *Políticas y programas para abatir el abandono escolar en educación media superior. Análisis del caso mexicano*. Universidad de Guanajuato. <https://bit.ly/47xwvMf>

- De Alba, A. (1995). *Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos*. UNAM. https://www.humanindex.unam.mx/humanindex/fichas_pdf/detalle_capitulo.php?id=1286
- De Alba, A. (2007). *Vínculo currículum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://bit.ly/3MWS3Kc>
- De la Cruz, G. (2018). *Significados asociados al concepto “escuela” de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 48 (2) 143-170. <https://bit.ly/49NwmWR>
- De la Cruz, G., y Matus I. D. (2019). “¿Por qué regresé a la escuela?” *Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior*. Perfiles educativos IISUE-UNAM, 41 (165) 8-26. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Losada. <https://bit.ly/49CzogC>
- Diario Oficial de la Federación (2012). *DOF*. Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/47JU8BI>
- Diario Oficial de la Federación (2022). *DOF*. Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/3MZcZR0>
- Díaz,, A. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. CLACSO. <https://bit.ly/3QYqkv7>

- Díaz, A., y Inclan, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, (25) 17-41. <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. <https://bit.ly/40JITGT>
- Didrikson, A. (2009). *Sobre las (in) competencias de la educación*. México: Dialéctica. 33 (42) 77-90. <https://biblat.unam.mx/es/revista/dialectica-puebla-pue/articulo/sobre-las-incompetencias-en-la-educacion>
- Díez-Elola, M. (2021). *Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente*. Cultura, Educación y Sociedad, 12 (1), 323-340. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.21>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. GEDISA: México. <https://bit.ly/46iXHx5>
- Dubet, F., y Martucelli, D. (1998). *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. LOSADA. <https://bit.ly/47h9TQq>
- Dubini, P. (2020). *La vida entre dos mundos. El papel del otro en la constitución subjetiva de jóvenes en contexto vulnerabilidad social* Psicología, Conocimiento y Sociedad. 10 (2) 30-54. <https://bit.ly/47MVtY8>
- Duchastky, S., y Sztulwark, D. (2014). *Imágenes de lo no escolar, en la escuela y más allá*. PAIDÓS. <https://bit.ly/46iniC3>
- Dussel, I. (2009). *La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. La escuela media en debate, problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. FLACSO. <https://bit.ly/47pNIHz>

- Enarson, E., y Meyreles, L. (2004). *“International perspectives on gender and disaster: Differences and possibilities”*. International Journal of Sociology and Social Policy. 24 (10/11) 49-93. <https://bit.ly/47sRtfv>
- Encuesta Nacional de Deserción. (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/3GxFL7L>
- Escandón, A. M., Reyes, B. C., Carrión, C. B., y Aguirre, J. (2021). *Deserción académica en educación general básica superior en la ciudad de Piñas y la intervención del trabajador social*. Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 5 (6) 1-13. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1161
- Escarbajal, F. A., Izquierdo, R. T., y Abenza P. B. (2019) *El absentismo escolar en contextos vulnerables en exclusión*. Revista de currículum y formación del profesorado, 23 (1) 121-139. [doi:10.30827/profesorado.v23i1.9147](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147)
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*. Revista Iberoamericana de Educación (RIE), 50, 41-64. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- Esping-Andersen G. (2000), *Social Indicators and Welfare Monitoring*, Ginebra, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). Social Policy and Development Programme. <https://bit.ly/3G10dqO>
- Espinoza Núñez, L. (2007). *La investigación educativa como criterio para la gestión de la mejora y el aseguramiento de la calidad en el nivel medio superior en México*. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 1 (1) 1-18. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/64>

- Espinoza, O., González, L. E., y Loyola, J. (2021). *Factores determinantes de la deserción escolar y expectativas de estudiantes que asisten a escuelas alternativas. Educación y Educadores*, 24 (1) 113-134. DOI: <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>
- Estrada, M. (2015). *Las jóvenes que desertan de la educación media: Virajes y puntos de no retorno/Young girls who drop out of school: Shifts and points of no return/as jovens que abandonam o ensino médio: Rupturas e pontos de não retorno. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 995-1008. <https://bit.ly/49MTDZ1>
- Feito, L. (2007). *Vulnerabilidad. Universidad Rey Juan Carlos*. 30 (3) 7-22. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113766272007000600002
- Fenoy, Santiago, N. (2018). *Fracaso, absentismo y abandono escolar en zonas en riesgo de exclusión social: el caso del IES Sevilla en polígono sur. Universidad de Sevilla*. <https://idus.us.es/handle/11441/81795>
- Fernández A., Walldmuller J., y Vega C. (2020). *Comunidad, vulnerabilidad y reproducción en condiciones de desastre. Abordajes desde América Latina y el Caribe Presentación del dossier. ICONO Revista de ciencias sociales. Ecuador*. (66) 7-29 <https://doi.org/10.17141/iconos.66.2020.4156>
- Ferrada, D., Bastías, E., Saldaña, D. y Brauchy, J. G. (2009). *Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica, 2007-2008 (Proyecto FONIDE N.º 03/2007). Universidad Católica de la Santísima Concepción*. <https://bit.ly/3QRfrtY>

- Ferreras, C., Navarro, J., y Carrulla, L., S. (1998). *Factores psicosociales que intervienen en la adquisición del comportamiento tabáquico*. Revista Latinoamericana de Psicología, 30 (1) 49-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530103>
- Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Editorial Anagrama. <https://bit.ly/3sFK5hN>
- Fonseca, C. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Pensamiento Universitario, 7 (13) 45-52. <https://bit.ly/3sFOeCu>
- Fonseca, G., y García, F. (2016). *Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional*. Facultad de educación. Universidad católica de la Santísima Concepción, Chile ANUIES, 45 (179) 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Forés, A., y Subias, E. (2017). *Pedagogías emergentes, 14 preguntas para el debate*. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/40T92mz>
- Forján, R., y Morelato, G. (2018) *Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables*. Psicogente, 21 (40) 277-296. DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Fosster, J. (2010). *Invertir la espiral de la vulnerabilidad*. Revista Internacional de La Cruz Roja, 19 (124), 327-335. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3SKRWVT>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra sa. <https://bit.ly/3SKVuY9>

- Fuentes, M., y Chávez, Carolina. (2019). *Abandono escolar: circunstancias que caracterizan el abandono escolar temprano*. Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación, 1 (1) 74-93 <https://doi.org/10.32735/S2735-65232019000181>
- Gairin, J., Castro, D., Rodríguez, D., y Barrera, A. (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior estrategias para la intervención*. Alfa ACCEDES. <https://bit.ly/47B7NKP>
- Gamboa, A., Urbina J., y Prada, R. (2019). *Conflicto armado y vulnerabilidad: determinantes del abandono escolar en la región de catatumbo*. Saber, Ciencia y Libertad, 14 (2) 222-231. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5891>
- García Pereyra, R. (2010). *Ciudad Juárez la fea: tradición de una ciudad estigmatizada*. Juárez: UACJ. <https://bit.ly/3SPEosg>
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, J. (2000). *Análisis factorial*. Editorial La Muralla S. A. <https://bit.ly/47M2iZP>
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en la educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://bit.ly/46hRCBq>
- Gil Antón, M. (2019). *Youtube.com*. Obtenido de Tv UNAM. <https://bit.ly/3RdOUbF>
- Glavic M., y Barriga, O. (2005). *Hacia una comprensión del consumo de marihuana*. Ciencias Sociales Online, 2 (1) 31-44. <https://bit.ly/3ulmvrB>
- Goicovic, I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Última década*, 10 (16) 11-53. <https://bit.ly/3sMkBPM>

- Gómez, J., Rodríguez, M., y Hernández, A. (2021). *Adolescentes transgresores de centro Habana, factores psicosociales que inciden en su comportamiento*. Editorial Feijóo. <https://bit.ly/3SHs8tF>
- González, M. (2006). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. REICE, 4 (1) 1-15. <https://bit.ly/3QJWTLR>
- González, F., Contreras, P. C., y Jurado, C. R. (2018). *Vulnerabilidad en el transporte público: análisis cuantitativo de percepciones sobre movilidad segura*. Revista de Urbanismo, (29) 1-14. <https://doi.org/10.5354/0717-5051.2018.49399>
- Greco, M. B., Pérez, A., y Toscano, A. (2008). *Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares*. En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Homo Sapiens. <https://bit.ly/3MM701R>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Handbook of qualitative research*. Sage publications. <https://bit.ly/49HgTYs>
- Guerra M. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares*. ANUIES. <https://bit.ly/47URlp9>
- Guerra, J. (2013). *Construcción, validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia Docente. Propósitos y Representaciones*. Revista de Psicología y Educación de la USIL, 1(1), 59-86. <https://bit.ly/3MX8Dtx>
- Gutiérrez, C. (2014). *El contexto de vulnerabilidad social de pescadores ribereños en la península de Yucatán* Sociedad y Ambiente. El Colegio de la Frontera, 1 (5) 25-47. <https://bit.ly/46ukki8>

- Haidar, J. (1998). *Análisis del discurso. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson. <https://bit.ly/47zESqD>
- Hernández, G. E. (2021). *Política educativa para jóvenes en México: el derecho a la educación en condiciones de precarización*. RIEE Nueva época, 60 (2) 43-70. <https://bit.ly/3uursOi>
- Hernández, Sampieri, R. Fernández, F., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. <https://bit.ly/3QH82gK>
- Herrera, L. A. (2007). *El desgobierno de la ciudad*. UACJ. <https://bit.ly/3sMn9xf>
- Hinojosa, G. (2007). *El sistema educativo mexicano requiere flexibilidad*. Círculos escritores. <http://textoscirculo.blogspot.com/2007/03/el-sistema-educativo-mexicano-requiere.html>
- Ibáñez, J. (2008). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de investigación social*. Siglo XXI Editores. https://www.sigloxxieditores.com/libro/del-algoritmo-al-sujeto_17116/
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D., y Anzures, E. (2018) *¿Por qué se van de la escuela? estudio de caso*. Universidad de Guanajuato. [http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcs.h.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)
- Instituto Municipal de las Mujeres. (2020). *Atención y transversalización*. Heroica Ciudad Juárez gobierno municipal. <https://immuj.gob.mx/>
- Instituto Municipal de Investigación y Planeación. (2014). *Radiografía socioeconómica del municipio de Juárez 2014*. Instituto Municipal de Investigación y Planeación. <https://www.imip.org.mx/imip/>

Instituto Municipal de Investigación y Planeación. (2018). *Zona periurbana de Ciudad Juárez. Retos y propuestas para mejorar una realidad urbana*. Instituto Municipal de Investigación y Planeación. <https://www.imip.org.mx/imip/>

Instituto Municipal de Investigación y Planeación. (2019). *Radiografía socioeconómica del municipio de Juárez 2019*. Instituto Municipal de Investigación y Planeación. <https://www.imip.org.mx/imip/>

Instituto Municipal de Investigación y Planeación. (2020). *Radiografía socioeconómica del municipio de Juárez 2019*. Instituto Municipal de Investigación y Planeación. <https://www.imip.org.mx/imip/>

Instituto Municipal de Investigación y Planeación. (2020). *Sistema de Información Geográfica, Estadística y Municipal Juárez*. Instituto Municipal de Investigación y Planeación. <https://www.imip.org.mx/imip/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. INEGI <https://bit.ly/3sWyTgJ>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>

Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación. (2018). *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. INEE 4 (12), 3-5. <https://bit.ly/3RedV6D>

Instituto Nacional de las mujeres. (2007) *Género*. INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100894.pdf

- Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). "Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social". *Estudios Pedagógicos*, 31 (2) 43-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200003>
- Jiménez-García, W. G., Manzano, L., y Mohor, A. (2020). *Medición de la vulnerabilidad social: propuesta de un índice para el estudio de barrios vulnerables a la violencia en América Latina*. *Papers*, 106 (3). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2850>
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]*. *Educational Researcher*, 33 (7) 14-26. <https://bit.ly/3urKGUO>
- Jornet, J. M., Perales M. J., y Sánchez-Delgado P. (2011). *El valor social de la educación entre la subjetividad y objetividad. Consideraciones Teórico Metodológicas para su evaluación*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1) 52-77. <https://bit.ly/3T0C2qJ>
- Katzman, R. (2000). *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, en La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones México*. Programa MECOVI, INEGI. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31545>
- Lahire, B. (2006). *Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos*. FLACSO. <https://bit.ly/3G1mrPZ>
- Lara, E. D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://bit.ly/3G4maf6>
- Larrosa, J., Duschatzky, S., y Forster, R. (2005). *Experiencia y alteridad en educación*. PAIDÓS. <https://bit.ly/3QLEHBw>

- Latapí, P. (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde el 2002*. REDIE. 6 (2) 1-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a11.pdf>
- Laubraneé, M. E., y Gallo, M. E. (2005). *Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión. Trabajo decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral local*. Mar del Plata. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/716/>
- Lavell A., y Franco, E. (1996). *Estado, sociedad y gestión de los desastres en América Latina. En búsqueda del paradigma perdido*. FLACSO. https://www.desenredando.org/public/libros/1996/esyg/esyg_Intro_dic-18-2002.pdf
- Legorreta, L. (2009). *El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México*. Universidad Autónoma del Estado de México, 10 (19) 171-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>
- Lenke, J.L. (2006). *Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir*. Enseñanza de las Ciencias, 24 (1), 5-12. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/73528>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Ediciones Sigueme S. A. <http://www.sigueme.es/docs/libros/totalidad-e-infinito-2012.pdf>
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2002). *Pedagogía del aburrimiento, escuelas destituidas, familias perplejas*. PAIDÓS. <https://bit.ly/3RdOQIX>
- Leyton C., Mella C., Salum-Alvarado, S., Saracostti, M., SotoMayor B., De-Toro, X., y Labrin, L. (2020). *Estrategias de Intervención Socioeducativas para Promover el Compromiso Escolar*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y

Evaluación–Psicológica. RIDEP, 2 (59) 191-205.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.15>

Liberini, S. (2021). *La deserción escolar en Buenos Aires: Una cuestión de perspectiva*. ACADEMIA Accelerating the world's research.
https://www.academia.edu/47082427/La_deserci%C3%B3n_escolar_en_Buenos_Aires_Una_cuesti%C3%B3n_de_perspectiva

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. <https://bit.ly/49T30qi>

Lira-Aguirre, F. (2017). *Evaluación de la implementación del proyecto permanecer y concluir tarea de todos*. UACJ. <https://bit.ly/3sPKIFG>

Longás, J., Cussó, I., De Querol D., R., y Riera Romaní, J. (2016). *Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples*. REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15 (28) 107-127. <https://bit.ly/3SSvVVa>

López, N. (2012). *Influencia de la escuela en la formación de los factores psicosociales de la desigualdad y los procesos de transformación social*. Educación, 21 (41) 7-20. <https://bit.ly/3QUkKZI>

López, J., F., y Espinosa, I. J. (2021). *Investigación-acción para la construcción de una propuesta de participación parental en Educación Media Superior*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0960.pdf>

- Lucero, F. (2020). *Radiografía de la violencia familiar en Juárez, México*. Yo Ciudadano. <https://yociudadano.com.mx/etiqueta/mujeres/page/15/>
- Lutte, G. (1990). *Liberar la adolescencia*. Gedisa. <http://www.amistrada.net/s/s-libr/s-libr-lutteliberadolesc.pdf>
- Makowski, S. E. (2017). *Jóvenes en situación de calle: el desafío de las políticas públicas para la inclusión social*. Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. <https://bit.ly/3NaBwTI>
- Maldonado, A. (2000). *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial*. Revista Perfiles Educativos, 87 1-19. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13208704>
- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Ediciones Península. <https://bit.ly/3QAFLby>
- Marimón, E. R., Pérez, N. S., Suárez, L., Hernández, P. L., y Orraca, O. (2021). *Factores de riesgo psicosociales de la enseñanza media, Pinar del Rio*. Revista Ciencias Médicas, 15 (4) 1-12. <https://bit.ly/47MVJGA>
- Marina, V. D., (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? comentarios a los abordajes sobre el abandono escolar en el nivel medio*. SIETAL: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371027>
- Márquez-García, M. J., Rivas-Flores, J. I., y Calvo León, P. (2021). *Comunidades colaborativas. Saberes y ex-periencias con jóvenes vulnerables en educación no formal*. Revista Complutense de Educación, 32 (2), 227-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7861831>

- Martínez, S. I., (2021). *Educación y Enseñanza en tiempos de COVID-19*. Revista Digital Universitaria, 22 (1). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.1.0>
- Martínez, N. (2012). *La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior*. Revista Ra Ximhai, 8 (2) 71-91. <https://bit.ly/3GfCCZO>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/40JJqlz>
- Mehan, H. (2001). *Un estudio de caso en la política de la representación. Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrout. <https://bit.ly/3MMbdmb>
- Mejía-Elvir, P. (2021). *Experiencias docentes en contextos de ruralidad y crisis sanitaria en Honduras*. Revista Saberes Educativos, (7) 26-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8027781>
- Meléndez, Y., Salgado, R., Corea, C., y Rico-Carmona, A. T. (2016). *Factores no académicos relacionados con la deserción escolar en jóvenes de instituciones educativas colombianas*. Revista Búsqueda, 3 (17) 214-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855323>
- Mendoza, E., y Zúñiga, M. (2017). *Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables*. Alteridad Revista de Educación, 12 (1) 79-91. <https://bit.ly/3sN9m9P>
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte. <https://bit.ly/47FZu0t>

- Millar, R. y Hunt, A. (2006), *La ciencia divulgativa: una forma diferente de enseñar y aprender ciencia*. Alambique, 49 20-29. <http://hdl.handle.net/11162/22488>
- Miranda López, F. (2018). *Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 9 (14), 11-30. <https://bit.ly/3MSxfDx>
- Miranda, López, F. (2018). *Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública*. SINECTICA Revista electrónica de educación, (51) 1-22. doi: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010)
- Molina, Ana., Pena, R., Díaz, C. y Antón, M. (2019). *Condicionantes y consecuencias sociales del embarazo en la adolescencia*. Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología, 45 (2)121. <https://bit.ly/3MYIJWp>
- Molina, M., Melonari, E., y Maselli, A. (2017). *Éxito y fracaso escolar: perspectivas del profesorado en Ciencias Sociales*. Temas de Educación, 23 (2) 170-190. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1008>
- Movimiento Nacional por la Alfabetización y la Educación. (2022). *Súmate*. SE. <http://bajacalifornia.inea.gob.mx/monae/>
- Monárrez, J. (2020). *Radiografía de la violencia familiar en Juárez*. Yo Ciudadano. <https://bit.ly/3SMQK4w>
- Montero, T. (2021). *Diplomado sobre la pedagogía de la juventud*. Red Tira Paro: México. <https://ondamexico.org/team/red-tira-paro/>

- Montes, A. (2016). *En la encrucijada. Factores de desenganche y reenganche educativo en la trayectoria de seis jóvenes en Cataluña (España)*. Inguruak, 61, 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763495>
- Mora, M., y De Oliveira, O. (2010) “*Las desigualdades laborales: evolución, patrones y tendencias*” *Desigualdad social. Los grandes problemas de México*. I Colegio de México. <https://bit.ly/3sCby3N>
- Mora, M., y Pérez, J. (2011). *De la vulnerabilidad social al riesgo de empobrecimiento de los sectores medios un giro conceptual y metodológico*. *Estudios sociológicos*, 24 (70) 99-138. DOI: <https://bit.ly/3sOZ1tX>
- Morales, J. (2018). *Evaluación del gasto público de la Educación en México*. *Carta Económica Regional*, 31 (123) 121-157. DOI: <https://doi.org/10.32870/cer.v0i123.7634>
- Moranta, I. J. (2021). *El apoyo social percibido, el autoconcepto académico y la motivación escolar en el ajuste escolar del alumnado universitario de País Vasco y República Dominicana: un estudio comparativo*. [Tesis doctoral published]. Universidad del país Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/51832>
- Muñoz, M., J., y Graña, J., L. (2001). *Factores familiares de riesgo y protección para el consumo de drogas en adolescentes*. *Psicothema*, 13 (1) 87-94 <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7851>
- Murillo, F., Belavi G., y Pinilla, M. L. (2018). *Segregación escolar público-privada en España*. *Papers*, 103 (3) 307-337. <https://bit.ly/3urCvrv>
- Narváez, M. C., y Arredondo, R. (2021). *Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar*. *Ehquidad: La Revista Internacional de*

- Políticas de Bienestar y Trabajo Social, (16) 81-102.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672174451004>
- Navarrete, C. A., y Flores, M. R. (2021). *Retos de la educación a distancia para las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica en tiempos de COVID-19*. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Edición especial (2) 1-12 DOI:
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2556>
- Navarro, C. J. (2017). *¿Importa la modalidad de bachillerato en la transición de la educación superior?*. Congreso Nacional de Investigación Educativa: San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/47JTAeL>
- Neuman, W. L. (2009). *Social Research methods: Qualitative an quantitative approaches*. Needham Heights: Allyn and Bacon. <https://bit.ly/3FZQYh3>
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. <https://bit.ly/47EPJj9>
- Núñez, J. (2017). *Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo*. Artiga, 47 (164) 632-649.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054869>
- Núñez, P. (2010). *Entrevista a José Antonio Pérez Islas. Entre la tradición y los nuevos retos: un repaso a la situación de los estudios de juventudes en América Latina*. Propuesta Educativa, (33) 79-84. <https://bit.ly/47rFE9g>
- Ocampo, P. S. (2019). *Análisis de los factores psicosociales que influyen en la deserción escolar, en los estudiantes del 1er año de bachillerato general unificado del Colegio Nacional Nocturno Gabriela Mistral. Universidad Central del Ecuador*. [Bachelor thesis published]

<https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/fe75fb07-e943-4707-a3bb-797559069bc6>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2014). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE.

<https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2014). *Panoramas de la educación*. Nota País. <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2019). *Education at a Glance 2019*. OCDE. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>

Ojeda, D. (2019). *Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos*. Desarrollo social: Cuba y América Latina, 7 (1) 139-154. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/6302>

Oliver S., Irasema A., Ian B., y Lavell M. (2016). *Investigación forense de desastres. Un marco conceptual y guía para la investigación*. UNAM. <https://doi.org/10.14350/sc.02>

Onghena, Y. (2014). *Pensar la mezcla: Un relato intercultural*. GEDISA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=745507>

Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible, Fin de la pobreza*. ONU. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-1-no-poverty.html>

- Onwuegbuzie A. J., y Leech, N. L. (2006). *Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures*. Qual Report; 11 (3), 474-498. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>
- Orcasita, T. L., Lara, V., Suárez, A., y Marcela, D. (2018). *Factores psicosociales asociados con los patrones de consumo de alcohol entre estudiantes adolescentes*. Psicología desde el Caribe, 35 (1) 33-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v35n1/2011-7485-psdc-35-01-33.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. UNESCO/LLECE. <https://bit.ly/47wx4WX>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Informe Sobre la Situación Mundial de la Prevención de la Violencia*. Organización Mundial de la Salud. <https://bit.ly/3SS8rPQ>
- Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Antonio Machado libros. <https://bit.ly/3G58U9Y>
- Ortiz, Noriega, R. R., (2019). *Vulnerabilidad escolar: factor de la deserción estudiantil en el CETIS 68*. Revista Educativa. (1) 1-11. <https://bit.ly/40KF4AU>
- Osorio, M. C., Mejía, L. H., y Navarro, J. A. (2009). *Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura*

de física básica. Caso del plantel "Ignacio Ramírez Calzada". Espacios Públicos. 12 (26) 261-276.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67612145014>

Pachay-López, M. J., y Rodríguez, M. (2020). *La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia.* Polo de conocimiento. 6 (1) 130-155. <https://bit.ly/3G3Pqm5>

Palomero, J. E., y Fernández, M. R. (2002). *La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar.* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (44), 15-35. <https://bit.ly/47q4J4J>

Pardo, A., y Ruíz, M. (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis de datos.* Mc Graw Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=448231>

Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta.* Revista Electrónica Educare, (1) 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>

Pereira, M.E., y Soloaga, I. (2016). *Trampas de pobreza y desigualdad en México: 1990- 2000-2010. En Trampas territoriales de pobreza, desigualdad y baja movilidad social: los casos de Chile, México y Perú.* CEEY Editorial. <https://bit.ly/3sESwtl>

Pérez, M. (2005). *Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar.* Boletín mexicano de derecho comparado, 38 (113) 845-867. <https://bit.ly/3sMLseq>

Pérez, J. (1993). *Foro sobre educación en Ciudad Juárez, Chihuahua.* UACJ. Colecciones especiales. <http://catalogo.uacj.mx/cgi-bin/koha/opac-library.pl?branchcode=CES>

- Pérez-Gómez A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad: De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones. <https://revistas.uma.es/index.php/mqn/article/view/14655>
- Perona, N. y Rocchi, G. (2001). *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*", KAIROS. 15 (8). <https://bit.ly/40Gh41Q>
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Fundación terras. <https://bit.ly/40Y640h>
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos en América Latina*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4762>
- Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes & Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Resultados Nacionales 2015 Matemáticas*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea-2015/>
- Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes & Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Resultados Nacionales 2015 Lenguaje y Comunicación*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea-2015/>
- Prieto, T. B. (2015). *El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desencanche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo profesorado*. Revista de currículum y formación de profesorado, 19 (3)110-125. <http://hdl.handle.net/10481/39813>

- Puerta, D. P., y Pérez, J. A. (2017). *Factores psicosociales escolares y desarrollo cognitivo en la escuela*. UCP. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4238/1/DDMPDH51.pdf>
- Puget, J. (2015). *Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Incertidumbres y certezas*. Psicoanalítico electrónico. <https://pep-web.org/browse/document/apm.085.0261a>
- Reforma Integral de la Educación Media Superior. (2012). *Reforma educativa en la Educación Media Superior*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/reforma-educativa-en-la-educacion-media-superior?state=published>
- Reguillo, R. (2013) "Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro". *Culture e Fede. Culture GiovaniliEmergenti*, 21(1), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4944434>
- Reforma Integral de la Educación Media Superior. (2008). *Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato*. SEGOB. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Rocard, M. (2007). *Educación científica ahora: el informe Rocard*. IFIIE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=435689>
- Rodríguez, A. E., De Juanas, A., y González, A. L. (2016). *Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral*. *Revista española de pedagogía*, (74) 109-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5322642>
- Rodríguez, J. (2000) *Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales*. CEPAL. <https://bit.ly/47iTUKD>

- Román, M. (2003). *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza- aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* Persona y Sociedad, 17(1), 113-128. <https://bit.ly/3sE6ZpX>
- 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 la Educación, 11 (2) 33-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Romero, A., Gaeta, M., y Martínez, V. (2021). *Expectativas e intención de continuar estudiando en jóvenes con trayectos discontinuos en Educación Media Superior*. Revista Panamericana de Pedagogía, 1 (32) 150-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8017984>
- Rubio, M. (2002). *La exclusión social: Teoría y práctica de la intervención*. CCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274863>
- Ruiz Ramírez, R., García, J., y Pérez Olvera, 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/articulo.oa?id=46132134004>
- Ruiz, A. C., Palma, García M. O., y Álvarez J. C. (2018). *Jóvenes NiNi. Nuevas trayectorias hacia la exclusión social*. Comunitania, (15) 39-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.15.2>
- Rutter, M. (2013). *Annual Research Review: Resilience--clinical implications*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54 (4), 474-87. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23017036/>

- Saccone, M. (2018). *Acreditación de asignaturas y obligatoriedad de la educación media superior. Estudio etnográfico en la Ciudad de México*. Universidad de Guanajuato. <https://bit.ly/3sMbaQk>
- Sacristán, G. (2013). *Curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. <https://bit.ly/3sE0Big>
- Salvá, F., Oliver, M., Sureda, J., Casero, A., Adame, T., y Comas, R. (2011), *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas (informe de investigación)*. Universitat de les Illes Balears. <https://bit.ly/40U62qb>
- Sánchez, D., y Egea, C. (2011). *Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socio ambientales. Su aplicación en el estudio de los adultos mayores*. *Papeles de población*. 17 (69) 151-185. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11221117006>
- Sánchez, B. (2020). *Factores determinantes del fracaso escolar en contextos vulnerables. Un estudio de caso de jóvenes del barrio 31*. Asociación Argentina de Economía Política. <https://ideas.repec.org/p/aep/anales/4405.html>
- Sandoval, J. (2016). *Seminario de Política Educativa y Debates en Educación*. Ciudad Juárez: UACJ. <https://bit.ly/3MYTM1A>
- Santibáñez, L. (2008). *Reforma educativa: El papel del SNTE*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (17) 419-443. <https://bit.ly/47q24be>
- Sanza, R., y López, E., (2021). *Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la COVID-19. Una reflexión entorno a los*

grandes olvidados de la pandemia. Revista Interuniversitaria, 33 (2) 149-166. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.25471>

Saucedo, C., Gómez, C., Sandoval E., y Galaz Fontes, J. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa, tendencias, aportes y debates*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://bit.ly/3uqnEqU>

Schine, J. (1999). *Beyond test scores and standards: Service, understanding and citizenship. Service learning for Youth. Empowerment and social change for the design of new knowledge media*. The journal of the learning sciences, 1 (1), 37-38. <https://www.peterlang.com/document/1098433>

Secretaría de Educación Pública (2019). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior*. SEP. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/curriculoems>

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Sistema de asignación, acumulación y transferencia de créditos académicos en la Educación Media Superior*. SEP. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11764/1/images/09_GP_6_2_SAATCA_EMS_version_ejecutiva_abril_2_2014.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Ley General de Educación*. SEP. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://bit.ly/46BzPoQ>

- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://bit.ly/47hDc58>
- Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. (2020). Cifras educativas. SNTE. <http://seech.gob.mx/site/>
- Secretaría De Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2018) *Compendio de estadísticas ambientales 2018*. Gobierno de México. <https://bit.ly/3SEdXFU>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Ediciones Planeta. <https://bit.ly/3QJF13T>
- Serrano, J. (2019). *Informe de Movilidad Social en México: hacia la igualdad de oportunidades*. Centro de Estudios Espinoza Yglesias. <https://bit.ly/3ullQpC>
- Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman. <https://alexcastilloblog.files.wordpress.com/2016/04/funcion-y-sentido-de-la-entrevista-cualitativa.pdf>
- Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior. (2022). *Sistema de información*. Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/47t8So2>
- Síguelo caminemos juntos. (2011). *Programa Síguelo caminemos juntos*. Gobierno de México. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/siguelo
- Silva, L. C., y Barroso, I. M. (2004). *Regresión logística*. La muralla editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=15492>

- Silva, C. (2015). *La reforma para el bachillerato: una mirada desde Ciudad Juárez*. Chihuahua Hoy. <https://bit.ly/46rvEMc>
- Sistema Educativo Nacional. (2013). *Principales cifras. Ciclo escolar 2013-2014*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/principales-cifras-ciclo-escolar-2013-2014>
- Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no a la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista de educación y pedagogía, 27 (41) 11- 22. <https://bit.ly/3umzuZG>
- Slee, P. y Rigby, K. (1993). *The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys*. Personality and individual differences, 14 (2), 371-373. <https://bit.ly/3SJI8wo>
- Sluzki, C. (2017). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. GEDISA. <https://bit.ly/47EjSik>
- Sotomayor, U. H., Vázquez, M. C., y Sánchez, R. A. (2018). *¿Una pandemia adicional? Percepción psicosocial ante la COVID-19 en la comunidad escolar*. Comunidad de educadores de la Red de Docentes IB. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7975855>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-art-of-case-study-research/book4954>
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). *Parental monitoring: A reinterpretation*. Child Development, 71, 1072-1085. DOI: [10.1111/1467-8624.00210](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210)
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2013). *Manuales Yo no abandono*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/manuales-yo-no-abandono>

- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior, Campo disciplinar de Ciencias Sociales bachillerato tecnológico*. SEP. <https://bit.ly/3sMbuP1>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior, Campo disciplinar de Humanidades bachillerato tecnológico*. SEP. <https://bit.ly/3sMbuP1>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior, Campo disciplinar de Comunicación bachillerato tecnológico*. SEP. <https://bit.ly/3sMbuP1>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior, Campo disciplinar de Matemáticas bachillerato tecnológico*. SEP. <https://bit.ly/3sMbuP1>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior, Campo disciplinar de Ciencias Experimentales bachillerato tecnológico*. SEP. <https://bit.ly/3sMbuP1>
- Szkély, M. (2015). *Expectativas educativas: una herencia intangible*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/05-Sz%C3%A9kely-2015-1.pdf>
- Talamantes, M. C., y Mayagoitia, E. A. (2015). *Vulnerabilidad social en contextos de pobreza urbana*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <file:///C:/Users/sistemas/Downloads/17-23-PB.pdf>
- Tellez, Gutiérrez, B. E., Toussaint, J., y Jiménez, A. C. (2019). *En busca de la resiliencia educativa. Investigación en salud psicológica y educación*. UNAM. <https://bit.ly/3MZc0jz>

- Tenti-Fanfani, E. (2006). *El oficio docente, profesión, trabajo y vocación en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3uiih3B>
- Tenti-Fanfani, E. (2008). *La enseñanza media hoy masificación con exclusión social y cultural*. FLACSO. <https://bit.ly/46ukQN6>
- Teruel, D. (2016). *Papel de la resiliencia en las tentativas suicidas futuras en personas con intentos previos de suicidio en la provincia de Jaén*. Universidad de Jaén. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111564>
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804012>
- Torres, J.M.P. y S.R Velandia, (2017). *Influencia de las Estrategias Pedagógicas en los Procesos de Aprendizaje de los Estudiantes de una Institución de Básica Primaria de la Ciudad de Bucaramang.*, Puente, 7 (2), 117-130. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7748>
- Urra, P. (1997). *Violencia: Memoria Amarga*. Siglo XXI Editores. https://www.sigloxxieditores.com/libro/violencia_17442/
- Valdez, 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*. REDIE, 10 (1) 1-16. <https://bit.ly/47ru9yQ>
- Valenzuela, J. M. (2010). *Diversidad cultural, exclusión social y juventud en América Latina*. EUROAMERICANO, VIII Campus de Cooperación Cultural. <https://bit.ly/47V4PRN>

- Van Dijk, S. (2012). *La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17 (52) 115-139. <https://bit.ly/49RWkbA>
- Vanderschueren, F. (2007). *Juventud y violencia. ¿Cuál es la salida? la agenda inconclusa de la seguridad ciudadana*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3G3UUNH>
- Vargas, Z. R. (2009). *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica*. Revista Educación, 33 (1) 155-165. <https://bit.ly/3RcybFx>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDISA. <https://bit.ly/3G1EuFy>
- Vázquez Galán, B. (2012). *El desperdicio del bono demográfico*. El Colegio de la Frontera. <https://www.colef.mx/opinion/el-desperdicio-del-bono-demografico/>
- Vázquez, J. D. (2013). *Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas*. *Sophia, colección de filosofía de la educación*. Universidad Politécnica Salesiana, 1 (15) 217-234. <https://bit.ly/3EZdDc9>
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (2003) *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta. <https://www.trotta.es/libros/la-logica-de-la-investigacion-etnografica/9788481646283/>
- Velázquez, R. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles*. Lucerna. <https://bit.ly/3R8X5pv>
- Velázquez, E., P. Villarreal, y Herrera, V.(2021). *Factores de riesgo asociados a la deserción escolar de los estudiantes de la institución educativa la milagrosa*

en tiempos de pandemia por covid-19. Universidad de Cartagena:
<https://bit.ly/3Rd15W9>

Venegas, C. (2013). *Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa*. EXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC. 12, (23), 47-59. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/78>

Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. Edición SM:
<https://app.bitly.com/Bnbh6u37saC/links/bit.ly/46mdIT3/details/>

Vila, P. (2007). *Identidades Fronterizas*. Colegio de Chihuahua.
<https://bit.ly/3R0UbTM>

Villa, L. (2014). *Educación Media Superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades*. Innovación educativa. <https://bit.ly/47nTJF2>

Villacencio, T. G., López, B. G., y Pérez F.C. (2007). *Cambio curricular en bachillerato tecnológico mexicano: el caso de la disciplina de Ciencia*. Tecnología, Sociedad y Valores. (15), 1-28. <https://bit.ly/3RevlQy>

Volnovich, J. (2003). *Los que viven en el margen de la sociedad civil*. PAIDÓS.
<https://bit.ly/3R2jViB>

Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. ANUIES: México. <https://bit.ly/3sJDW3Z>

Weiss, E. (2015), *Desafíos de la educación media superior*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. <https://bit.ly/3G3SY7R>

- Wimber, M. (2015). *Retrieval induces adaptive forgetting of competing memories via cortical pattern suppression*. Nature Neuroscience. <https://www.nature.com/articles/nn.3973>
- Zambrano, A., y Pérez-Luco, R. (2004). "Construcción de Identidad en Jóvenes Infractores de Ley, una mirada desde la Psicología Cultural". Revista de Psicología, 13 (1), 115-132. <https://bit.ly/3GesAs8>
- Zettergren, P. (2003). *School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children*. British Journal of Educational Psychology, 73, 207-221. <https://doi.org/10.1348/00070990360626949>

Anexos

Anexo 1

Doctorado en Educación, Artes y Humanidades UACH Hoja de Consentimiento Informado.

Estimado Estudiante:

Te estamos invitando a participar en el proyecto de investigación titulado: Factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato cuyo investigador responsable es el Mtro. Francisco Antonio Lira Aguirre estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, investigación realizada con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia, y Tecnología (CONAHCYT). El objetivo del estudio analizar la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

Si aceptas participar en el estudio:

Serás invitado a participar en el llenado de un cuestionario cuantitativo, junto con otras personas como tú, para conocer tus opiniones y experiencias acerca de la relación de los factores psicosociales con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el abandono escolar en bachillerato en riesgo de vulnerabilidad social. Es importante aclarar que no habrá respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer tu opinión acerca de este tema.

El cuestionario tendrá una duración aproximada de 15 minutos, y se llevará a cabo el "día de aplicación". Si aceptas participar, estarás colaborando con la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, cabe establecer que serás informado de los resultados de investigación como una retribución de responsabilidad social del estudio.

Toda la información que nos proporciones será de carácter estrictamente confidencial. Será utilizada únicamente por el investigador del proyecto y su comité tutorial y no estará disponible para ningún otro propósito. Aun cuando no podemos garantizar que los asistentes al grupo guarden la confidencialidad de la

información que se discuta, se les invitará a que eviten comentarla con otras personas. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, quedarás identificado(a) con un número y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

Los riesgos potenciales que implican su participación en el grupo de discusión son mínimos. Si alguna de las preguntas o temas que se traten en el grupo le hicieran sentir un poco incómodo(a), tienes el derecho de no comentar al respecto. Si en los resultados de tu participación se hiciera evidente algún problema relacionado con su proceso de enseñanza – aprendizaje, se te brindará orientación al respecto.

Puedes solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria; estás en plena libertad de negarte a participar o de retirar tu participación del mismo en cualquier momento. Tu decisión de participar o de no participar no afectará académicamente de ninguna manera.

Cualquier pregunta que usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al investigador responsable.

Si usted desea realizar un reclamo, comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas sobre sus derechos al participar en el estudio, usted puede dirigirse al investigador responsable

Agradezco desde ya tu colaboración, y te saludo cordialmente

Mtro. Francisco Antonio Lira Aguirre. Cédula profesional 1973371 S III. Correo electrónico: francisco.lira@uacj.mx.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Yo

.....
, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación: Factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato., realizada por el Mtro. Francisco Antonio Lira Aguirre, estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, bajo la dirección de la Dra. Aixchel Cordero Hidalgo.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar en el llenado del cuestionario a realizarse el día _____ en un horario de ____ a _____ en las instalaciones del bachillerato donde estudia.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por el investigador y su comité tutorial en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable en instancias de la Universidad Autónoma de Chihuahua y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

 Nombre Participante Nombre Investigador

 Firma Firma

Fecha: Fecha:

Anexo 2. Instrumentos de investigación.



Entrevista semi-estructurada



Facultad de
Filosofía y
Letras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE

CHIHUAHUA STA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES DE BACHILLERATO

Objetivos de investigación

Analizar la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

Objetivos de la entrevista

Obtener información de las y los docentes de los subsistemas de Educación Media Superior sobre la relación de los factores psico-sociales juveniles con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el abandono escolar en bachillerato, la información será utilizada exclusivamente con fines académicos.

Entrevistador

Mtro. Francisco Antonio Lira Aguirre.

Participante

Mtra. X

Preguntas de la entrevistas semiestructuradas

- 1-¿Dónde llevó a cabo su formación profesional?
- 2-Sería tan amable de describir su trayectoria profesional brevemente
- 3-¿Cuántos años de experiencia docente tiene? (en general, en ese nivel educativo, y en contextos vulnerables)
- 4- ¿Considera existe alguna diferencia entre impartir clase en contextos

-
- vulnerables en comparación a otros ambientes? Sí ¿cuál? No ¿por qué?
- 5- ¿De qué forma enseña? ¿qué otras estrategias pedagógicas utiliza en clase?
- 6- ¿Cómo facilita a los estudiantes la construcción de los aprendizajes?
- 7-¿Cuál es su opinión sobre el curriculum de EMS?
- 8-¿Cómo genera interés en los estudiantes por su materia?
- 9-¿Cuáles y qué tipo de recursos didácticos utiliza?
- 10-¿Se actualiza sistemática y constantemente? Sí ¿cómo ? No ¿por qué?
- 11-¿Ha cambiado sus estrategias pedagógicas a partir de la actualización docente? Sí ¿de qué forma? No ¿por qué?
- 12-¿Qué resultados ha tenido lo anterior en sus estudiantes de bachillerato?
- 13-¿Qué tan competente se siente al enseñar en estos contextos vulnerables? ¿qué tan importante es para usted? Valor docentes, compromiso social
- 14-¿Cómo es su relación con los alumnos del bachillerato?
- 15-¿Qué expectativas tiene de sus estudiantes?
- 16-¿Cómo busca que los estudiantes se motiven a sí mismos?
- 17-¿Cómo socializan los estudiantes con usted? ¿considera que eso influye en la construcción de aprendizajes? Sí/No ¿por qué?
- 18-¿Cómo responden los estudiantes ante su esfuerzo pedagógico?
- 19-¿De qué manera apoya a sus alumnos? ¿Es reciproco el apoyo?
- 20-¿De qué forma promueve competencias y habilidades para la vida en sus estudiantes?
- 21-¿qué recomendación para incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 22- A partir de su experiencia ¿qué propondría para disminuir el abandono escolar en bachillerato?
-

Instrumentos de investigación.

Cuestionario y Entrevista Semiestructurada a jóvenes que abandonaron el bachillerato.

Jóvenes

El siguiente cuestionario tiene como propósito obtener información de las y los jóvenes que han abandonado sus estudios de preparatoria para analizar la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

1. Lee las preguntas atentamente y responde la más adecuada, la información será utilizada exclusivamente con fines académicos, tus respuestas serán totalmente anónimas, agradecemos tu participación y colaboración.

I. Información personal.

1. Sexo: Mujer Hombre Prefiero no contestar Otro

2. Edad en años cumplidos _____

3. Estado civil: Soltera/o Casada/o Divorciada/o
 Unión libre Otro _____

4. ¿Tienes hijos(as)? sí. ¿Cuántos? _____ no

5. Zona donde vives: Norponiente _____ Suroriental _____
Otro _____

6. ¿Trabajas? sí no

7. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 6 ¿Tu empleo es formal (con prestaciones de ley) o informal (sin prestaciones de ley)?

8. Si respondiste afirmativamente la pregunta 7 ¿cuánto ganas al mes?
\$ _____

9. Aproximadamente ¿Cuánto empleas para tus gastos individuales al mes?
\$ _____

10. ¿Tienes dependientes económicos? sí. ¿Cuántos? _____ no

11. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 10 ¿Quiénes son tus dependientes económicos? _____

II. Situación familiar.

12. ¿Quiénes viven en tu casa? (Puedes seleccionar varias opciones)

- Padres Madre Padrastra Madrastra
 Hermanos(as) Hijos(as) Abuelos(as)
 Primos(as) Vivo solo Otros _____

13. Tipo de familia.

- Monoparental (conformada por un solo progenitor y el hijo o hijos a su cargo).
 Nuclear (conformada por papá, mamá e hijos).
 Extensa (conformada por todos aquellos familiares diferentes a los padres y hermanos por ejemplo: abuelos, tíos, primos y demás parientes con vínculo de consanguinidad).
 Otro _____

14. Cantidad total de personas que viven en tu casa: _____

15. Grado académico de tu padre:

- Primaria Secundaria Bachillerato Técnico Superior
 Universitario Licenciatura Maestría Doctorado
 Otro _____

16. Grado académico de tu madre:

- Primaria Secundaria Bachillerato Técnico Superior
 Universitario Licenciatura Maestría Doctorado
 Otro _____

17. De las personas que viven en tu hogar, ¿quiénes tienen empleo?

18. Selecciona con una X si el empleo de tus padres es formal o informal.

	Empleo formal (este tipo de empleo cuenta con prestaciones de ley)	Empleo informal (este tipo de empleo no cuenta con prestaciones de ley)
Familiar		
Papá		

Mamá

19. ¿Tu padre continua con vida? sí no no lo sé
20. ¿Tu madre continua con vida? sí no no lo sé
21. ¿Cuáles son los ingresos salariales de tu familia al mes?
- Menos de \$5,000 Entre \$5,000 a \$8,000 Entre \$8,001 a \$10,000
 Más de \$10,000 Otro _____
22. ¿Cuál es el total aproximado de ingresos económicos que aportan todas las personas que viven en tu casa para el sostenimiento del hogar?
 \$ _____
23. Aproximadamente ¿cuánto gana cada uno de los miembros de tu familia que aportan al sostenimiento del hogar de tus familiares al mes?
- Madre \$ _____
 Padre \$ _____
 Otro _____ \$ _____
24. Aproximadamente ¿cuánto dinero al mes emplea cada uno de tus familiares para sus gastos individuales?
- Madre \$ _____
 Padre \$ _____
 Hermano \$ _____
 No sé
25. ¿Cuánto dinero empleas al mes para tus gastos individuales?
 \$ _____
26. ¿Con qué material está construida tu casa?
- Adobe Madera Cartón Ladrillo
 Bloque Resorte de colchón Otros _____
27. La casa en la que vives es:
- Rentada Propia Prestada Otro _____
28. ¿De qué material es el piso de tu vivienda?

Cemento Loseta Tierra Otro _____

29. Selecciona con una X si cuentas o no con los siguientes cuartos en tu casa y su cantidad.

Cuartos	Si	No	Cantidad
Sala			
Cocina			
Baños			
Recámara			
Cochera			
Patio			

30. ¿Con cuáles de los siguientes servicios cuentas?

Drenaje Luz Agua Teléfono Internet Gas L.
P. Gas natural Otros _____

31. ¿Con cuáles de los siguientes aparatos electrónicos cuentas?

Lap-top Computadora de escritorio Celular
Televisión Tablet Videojuegos
 Consolas Smart Watch Otro _____

III. Trayectoria escolar

32. ¿En tu recorrido por la escuela estuviste en una sola secundaria? sí no

33. Si respondiste no a la pregunta 32, ¿en cuántas secundarias estudiaste? _____

34. ¿Cuál fue tu promedio general en secundaria? _____

35. ¿En tu recorrido por la escuela estuviste en un solo bachillerato? sí no

36. Si respondiste no a la pregunta 35, ¿En cuántos bachilleratos estudiaste? _____

37. ¿Cuál fue tu promedio general en bachillerato? _____

38. En tu época de estudiante ¿Recibiste alguna beca para estudiar?

sí. ¿Monto? _____ no

IV. Salud

39. ¿Tienes algún padecimiento físico? sí no
40. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 39, ¿Cuál (es) padecimiento(s) físico(s) tienes? _____
41. ¿Tienes alguna enfermedad psicológica? sí no
42. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 41 ¿Cuál(es) enfermedad(es) o condición(es) psicológica(s) padeces? (puedes elegir varias)
- Depresión Ansiedad TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) Negativista desafiante Personalidad antisocial Otra _____
43. ¿Consumes alguna droga? sí no
44. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 43 ¿Qué tipo de droga consumes? (marca las que correspondan)
- Marihuana Cocaína Metanfetaminas
Heroína Alcohol Antidepresivos Solventes
 Tabaco Otra _____
45. ¿Cuentas con seguridad social (IMSS, INSABI, etc.)? sí no
46. alguna cuestión importante que desees agregar y que se haya omitido en el presente cuestionario.
- _____
- _____
- _____
- _____



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A JÓVENES QUE ABANDONARON EL BACHILLERATO

Objetivos de investigación

Analizar la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

Objetivos de la entrevista

Obtener información de las y los jóvenes que abandonaron sus procesos de formación la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato, la información será utilizada exclusivamente con fines académicos.

Entrevistador

Mtro. Francisco Antonio Lira Aguirre.

Participante

Preguntas de la entrevistas semiestructuradas

- 1-Platicanos sobre tu trayectoria en la escuela ¿cómo fue?
 - 2-¿Por cuáles motivos abandonaste el bachillerato?
 - 3-¿Qué efectos tuvo para ti el abandonar la escuela?
 - 4-¿A qué te dedicas actualmente?
 - 5-¿Te interesaba estudiar? Sí ¿por qué? No ¿por qué?
 - 6-¿Qué valor tiene para ti la escuela? ¿Cuál es tu opinión del bachillerato donde estudiaste?
 - 7- ¿Lo que aprendiste en la escuela te ha funcionado en tu vida? Sí ¿de qué forma? No ¿por qué?
-

-
- 8- ¿Te sentías comprendido en el bachillerato? Sí ¿por qué? No ¿por qué?
- 9-¿Cómo era tu relación con los maestros?
- 10- ¿Reprobaste alguna materia? Sí ¿Por qué razón? ¿cómo influyo la reprobación en tu abandono escolar?.
- 11-¿Repetiste algún grado escolar? Sí ¿Por cuál motivo?
- 12-¿Te interesa retomar tus estudios? Sí ¿Por qué? No ¿Por qué?
- 13- ¿Qué oportunidades laborales como joven tienes actualmente?
- 14- ¿Cómo es el contexto social dónde vives?
- 15-¿Cómo describirías la situación económica de tu familia en tu época de estudiante?
- 16- ¿Cuándo estudiabas la prepa existían problemas económicos en tu familia? Sí ¿De qué tipo? ¿cómo influyeron en ti?
- 17-¿Cómo es la situación económica de tu familia después de que abandonaste la escuela?
- 18- ¿Consideras que han experimentado pobreza económica? Si ¿qué carencias has tenido? ¿qué harías para vencer a la pobreza?
- 19- ¿Consideras que la pobreza socioeconómica familiar tuvo influencia para que abandonararas la escuela?
- 20- ¿Has experimentado discriminación (actualmente y cuando estuvo en la escuela)? Sí ¿de qué forma? No ¿a qué consideras que se deba?
- 21-¿Qué tipo de apoyo recibías de tu familia para estudiar el bachillerato?
- 22-¿Cuáles eran las expectativas de tus padres sobre tu proceso formativo en la escuela? ¿Qué esperaban de ti en la prepa?
- 23-¿Cuáles privaciones has experimentado en lo social?
- 24- ¿Te sientes vulnerable? Si ¿podrías proporcionar un ejemplo? No ¿por qué?
- 25-A partir de tu experiencia ¿Qué propondrías para que los jóvenes no abandonaran la escuela?
- 26-Desde tu experiencia ¿Qué le dirías a un joven que quiera abandonar el bachillerato?
-



Cuestionario a Estudiantes de Educación Media Superior

Estudiantes de Educación Media Superior.

El siguiente cuestionario tiene como propósito obtener información de las y los estudiantes de los subsistemas de Educación Media Superior sobre la relación que existe entre los factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato.

I. Información personal.

1. Sexo: Mujer Hombre Prefiero no contestar Otro

2. Edad en años cumplidos _____
3. Estado civil: Soltera/o Casada/o Divorciada/o
 Unión libre Otro _____
4. Zona donde vives: Norponiente _____ Suroriente _____
Otro _____
5. ¿Trabajas? sí no
6. Si respondiste afirmativamente la pregunta 5 ¿cuánto ganas al mes?
\$ _____
7. ¿Recibes alguna beca para estudiar? sí, ¿monto? _____
no
8. ¿Tienes hijos(as)? sí. ¿Cuántos? _____ no
9. ¿Has tenido COVID-19? sí no
10. Si respondiste afirmativamente la pregunta 9, ¿eso ha influenciado en tus estudios?
 sí no

II. Situación familiar.

11. ¿Quiénes viven en tu casa? (Puedes seleccionar varias opciones)

- Padres Madre Padrastro Madrastra
 Hermanos(as) Hijos(as) Abuelos(as) Primos(as)
 Vivo solo Otros _____

12. Tipo de familia.

- Monoparental (conformada por un solo progenitor y el hijo o hijos a su cargo).
 Nuclear (conformada por papá, mamá e hijos).
 Extensa (conformada por todos aquellos familiares diferentes a los padres y hermanos por ejemplo: abuelos, tíos, primos y demás parientes con vínculo de consanguinidad).
 Otro _____

13. Cantidad total de personas que viven en tu casa: _____

14. Grado académico de tu padre:

- Primaria Secundaria Bachillerato Técnico Superior
 Universitario Licenciatura Maestría Doctorado
 Otro _____

15. Grado académico de tu madre:

- Primaria Secundaria Bachillerato Técnico Superior
 Universitario Licenciatura Maestría Doctorado Otro _____

16. De las personas que viven en tu hogar, ¿quiénes tienen empleo?

17. Selecciona con una X si el empleo de tus padres es formal o informal.

Familiar	Empleo formal (este tipo de empleo cuenta con prestaciones de ley)	Empleo informal (este tipo de empleo no cuenta con prestaciones de ley)
Papá		
Mamá		

18. ¿Tu padre continua con vida? sí no no lo sé19. ¿Tu madre continua con vida? sí no no lo sé

20. ¿Cuáles son los ingresos salariales de tu familia al mes?

- Menos de \$5,000 Entre \$5,000 a \$8,000 Entre \$8,001 a \$10,000
 Más de \$10,000 Otro _____

21. ¿Cuál es el total aproximado de ingresos económicos que aportan todas las personas que viven en tu casa para el sostenimiento del hogar?
\$ _____

22. Aproximadamente ¿cuánto gana cada uno de tus familiares al mes?

Madre \$ _____ No trabaja
 Padre \$ _____ No trabaja
 Otro \$ _____ No trabaja

23. Aproximadamente ¿cuánto dinero al mes emplea cada uno de tus familiares para sus gastos individuales?

Madre \$ _____
 Padre \$ _____
 Hermano \$ _____

24. ¿Cuánto dinero empleas al mes para tus gastos individuales?
\$ _____

25. ¿Con qué material está construida tu casa?

Adobe Madera Cartón Ladrillo
 Bloque Resorte de colchón Otros _____

26. La casa en la que vives es:

Rentada Propia Prestada Otro _____

27. ¿De qué material es el piso de tu vivienda?

Cemento Loseta Tierra Otro _____

28. Selecciona con una X si cuentas o no con los siguientes cuartos en tu casa y su cantidad.

Cuartos	Si	No	Cantidad
Sala			
Cocina			
Baños			
Recámara			
Cochera			
Patio			

29. ¿Con cuáles de los siguientes servicios cuentas?

- Drenaje Luz Agua Teléfono Internet Gas L.
P. Gas natural Otros _____

30. ¿Con cuáles de los siguientes aparatos electrónicos cuentas?

- Lap-top Computadora de escritorio Celular
Televisión Tablet Videojuegos
 Consolas Smart Watch Otro _____

III. Trayectoria escolar

31. Escuela secundaria de procedencia _____

32. Promedio en secundaria _____

33. ¿Habías estado en otro bachillerato? Sí No

34. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 33, ¿En cuál bachillerato estuviste? _____

35. ¿Por cuál motivo no concluíste en él? _____

36. Semestre que cursas actualmente en bachillerato. _____

- Primero Segundo Tercero
 Cuarto Quinto Sexto

37. Promedio general en bachillerato _____

IV. Salud

38. ¿Tienes algún padecimiento físico? sí no

39. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 38, ¿Cuál (es) padecimiento(s) físico(s) tienes? _____

40. ¿Tienes alguna enfermedad psicológica? sí no

41. Si respondiste afirmativamente ¿Cuál(es) enfermedad(es) o condición(es) psicológica(s) padeces? (puedes elegir varias)

- Depresión Ansiedad TDAH Negativista
desafiante Personalidad antisocial Otra _____
Ninguna

42. ¿Consumes alguna droga? sí no

43. Si respondiste afirmativamente a la pregunta 42, ¿Qué tipo de droga consumes?
(marca las que correspondan)

Marihuana Cocaína Metanfetaminas Heroína
 Alcohol Antidepresivos Solventes Tabaco
 Otra _____

44. ¿Cuentas con seguridad social (IMSS, INSABI, etc.)? sí no

45. alguna cuestión importante que desees agregar y que se haya omitido en la presente ficha de identificación

Escala Tipo Likert

Instrucciones: Por favor, señala con una X la opción que más se adecuó a tu respuesta a través de las opciones que te presenta la siguiente escala. No existen respuestas correctas ni incorrectas.

ITEMS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1-¿Te gusta cómo imparten clases los maestros en el bachillerato donde estudias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-¿Aprendes lo que te enseñan tus maestros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Desde la primaria hasta el día de hoy, ¿consideras que tu recorrido por la escuela ha sido bueno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-¿Los aprendizajes adquiridos en primaria y secundaria te han servido en el bachillerato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-¿Lo que aprendes en el bachillerato se relaciona con tu vida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-¿Repruebas materias frecuentemente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7-¿Te genera interés estudiar?	<input type="checkbox"/>				
8-¿Se te dificulta aprender lo que te enseñan los maestros?	<input type="checkbox"/>				
9-¿Tus maestros son flexibles con la entrega de trabajos?	<input type="checkbox"/>				
10- ¿La forma de trabajo de los maestros ayuda a tu rendimiento académico?	<input type="checkbox"/>				
11-¿Tu relación con los docentes es buena?	<input type="checkbox"/>				
12-¿Tu relación con los compañeros de bachillerato es buena?	<input type="checkbox"/>				
13-¿Los docentes te apoyan constantemente en el bachillerato?	<input type="checkbox"/>				
14-¿Tus padres te apoyan en las actividades escolares del bachillerato?	<input type="checkbox"/>				
15-¿Existe comunicación con tus padres referente a la escuela preparatoria?	<input type="checkbox"/>				
16-¿Las expectativas de tus padres sobre tu desempeño en la escuela son altas?	<input type="checkbox"/>				
17-¿Tus propias expectativas en la escuela son altas?	<input type="checkbox"/>				
18-¿Consideras que las clases que te imparten los docentes se pueden mejorar?	<input type="checkbox"/>				
19-¿Has querido abandonar el bachillerato?	<input type="checkbox"/>				