

2ª edición

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Informe 2010-2011



Informes
temáticos



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Informe 2010-2011 



Informes
temáticos



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Primera edición, 2011
ISBN: 978-607-7675-30-3

Segunda edición, 2013
ISBN: 978-607-7675-49-5

D. R. © INSTITUTO NACIONAL PARA
LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C. P. 03900, México, D. F.

Coordinación General

Annette Santos del Real
Alejandra Delgado Santoveña

Coordinación General Editorial

Rebeca Reynoso Angulo

Editora

María Norma Orduña Chávez

Corrección de estilo

Saydy Viridiana Lira Landaverde
Cuauhtémoc Camilo Delgado

Diseño gráfico y composición electrónica

Martha Alfaro Aguilar

Hecho en México. Prohibida su venta

Consulte el catálogo de publicaciones en línea:
www.inee.edu.mx

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección General Adjunta. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2013). *La Educación Media Superior en México*.
2ª edición. México: INEE.

5	—	Introducción	
7	—	Capítulo 1	
		Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la educación media superior	
10	—	1.1	Las razones de la obligatoriedad de la educación media superior
15	—	1.2	Implicaciones de la obligatoriedad
18	—	1.3	La educación media superior en el plano internacional
			Finalidades de la educación media
			Atención a la equidad social
			Relevancia y pertinencia curricular
22	—	1.4	Composición de la educación media superior en México
27	—	1.5	La Reforma Integral de la Educación Media Superior
29	—	1.6	Reflexiones finales
30	—		Referencias
<hr/>			
37	—	Capítulo 2	
		Universalización de la cobertura	
40	—	2.1	Los datos poblacionales y escolares
41	—	2.2	Volumen y crecimiento de la población joven
44	—	2.3	La escolaridad de la población joven
			Por tamaño de la localidad de residencia
			Por características socioeconómicas
50	—	2.4	Estimaciones de la cobertura
			Asistencia a la EMS de los jóvenes de 15 a 17 años
			Asistencia a la EMS de los jóvenes de 15 a 17 años con secundaria completa
			Matriculación en la EMS de jóvenes en edades típicas
			Absorción del egreso de secundaria
58	—	2.5	Deserción y aprobación
63	—	2.6	Demanda potencial de la EMS
64	—	2.7	Reflexiones finales
65	—		Referencias
<hr/>			
67	—	Capítulo 3	
		Condiciones de la oferta de educación media superior	
69	—	3.1	Distribución de la oferta
71	—	3.2	Características de las escuelas
			Turnos y tamaño de las escuelas
			Condiciones materiales de la escuela

77	— 3.3	Los directores de EMS
		Características sociodemográficas de los directores
		Experiencia directiva y en EMS
		Escolaridad actual de los directores y avance desde que asumieron el cargo
		Proceso de incorporación de los directores a su cargo en la EMS
		Situación laboral de los directores
		Experiencia directiva y en EMS
94	— 3.4	Los docentes de EMS
		Características sociodemográficas de los docentes
		Experiencia docente
		Escolaridad actual de los docentes y avance desde su ingreso al subsistema
		Proceso de incorporación de los docentes a la educación media superior
		Situación laboral de los docentes
112	— 3.5	Reflexiones finales
113	—	Referencias
<hr/>		
115	—	Capítulo 4
		¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior?
119	— 4.1	Algunas características socioeconómicas de los estudiantes
122	— 4.2	Resultados de los estudiantes del último grado de EMS
		Desempeño en Lectura
		Desempeño en Expresión escrita
		Desempeño en Matemáticas
		Desempeño en Ciencias
		Desempeño en Formación ciudadana
135	— 4.3	Aprendizaje a lo largo de la EMS
137	— 4.4	Reflexiones finales
138	—	Referencias
<hr/>		
139	—	Capítulo 5
		¿Tiene ventajas cursar la educación media superior?
141	— 5.1	Sentirse saludable
142	— 5.2	Contratación estable y salario
146	—	Referencias
147	—	Conclusiones
152	—	Anexo

Una buena educación constituye el mecanismo más importante para la inclusión social en el tránsito de una generación a la siguiente (CEPAL, 2004). La educación permite a las personas mejorar sus condiciones de vida y posibilidades de movilidad social; por tanto, la ampliación de oportunidades educativas es una vía para promover la justicia y la equidad. Respecto de la educación que se ofrece a los jóvenes, a nivel mundial existe acuerdo en torno a que ésta debe responder a sus necesidades e intereses a fin de asegurar el desarrollo pleno de sus capacidades, su integración en el mundo del trabajo y su participación en la vida activa como ciudadanos responsables.


En general, los adolescentes y jóvenes de hoy gozan de más opciones que las generaciones previas; son más urbanos; cuentan con niveles de escolaridad superiores a sus padres; están más familiarizados con las nuevas tecnologías; tienen acceso a más información sobre diferentes aspectos de la vida, así como sobre la realidad en la que viven. Pero, a la vez, enfrentan problemas asociados con la complejidad del mundo moderno y otros vinculados con la acentuada desigualdad socioeconómica que caracteriza a nuestro país, donde las estructuras de oportunidades para los jóvenes son muy diversas, y tienden a producir una mayor marginación y violencia. Además, el contexto de crisis y precariedad actual dificulta el acceso de los jóvenes a instituciones sociales clave para su desarrollo, como la educación y el trabajo, lo cual constituye un proceso de exclusión social que tiene el potencial de reproducir la pobreza y la vulnerabilidad a través de las generaciones (CONAPO, 2010).

En este contexto de crisis, se ha instalado la idea de que en nuestro país existen grandes cantidades de jóvenes que ni estudian, ni trabajan; los cálculos ampliamente difundidos arrojan casi siete millones, cifra que deriva de la adopción de una perspectiva conceptual sobre lo que significa “trabajo”, que no considera como actividades económicas las que realizan los miembros de los hogares para garantizar su reproducción. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se ha dado a la tarea de generar una estimación alternativa de los llamados ninis, que puede consultarse en el anexo al final de este informe. Con ello, pretende contribuir a propiciar un diálogo mejor informado respecto de la situación de la juventud mexicana y las vías posibles de atención para resarcir la deuda social que este país tiene con sus jóvenes.

Frente a este panorama, parece fundamental asegurar que una mayor proporción de jóvenes tenga oportunidad de cursar tramos superiores de escolaridad, a la vez que garantizar que ello signifique para todos la adquisición de las competencias necesarias para enfrentar un mundo cada vez más complejo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. No se debe perder de vista que es en la juventud cuando

las personas construyen y afirman su identidad como individuos y como miembros de la sociedad. Los roles y responsabilidades que asuman en la vida adulta —y el futuro del país— dependerán, en buena medida, de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se les brinde ahora. La reforma constitucional por la que en 2011 se estableció la obligatoriedad de la educación media superior en México, abona en este sentido.

Para ampliar las reflexiones sobre tal decisión, el INEE presentó en ese mismo año un diagnóstico sobre la situación de la educación media superior y los desafíos que debía enfrentar. El informe se organiza en cinco capítulos: el primero comenta sobre la propuesta de obligatoriedad y sus implicaciones y describe la composición actual de la oferta de bachillerato, así como algunos rasgos de la reforma educativa en curso. En el segundo capítulo se discute sobre los alcances de la universalización de la cobertura ofreciendo diversas estimaciones sobre el acceso de los jóvenes a la educación media superior y su permanencia en el nivel, mientras que el tercero muestra información sobre algunas características de las escuelas, los directivos y los docentes. El cuarto capítulo se ocupa de un asunto crucial: los aprendizajes que alcanzan los estudiantes al concluir el último grado de bachillerato. Puesto que este informe no podía dejar de hacer mención de los beneficios que representa para las personas cursar la educación media superior, se ha incluido al final un breve capítulo sobre este tema.

La gran demanda que desde su aparición ha tenido este texto, como fuente de información para alcanzar mejores comprensiones sobre distintos aspectos de la educación media superior, justifica la impresión de esta nueva edición que tiene usted en sus manos. 

A large blue number '1' is positioned on the left side of the page. To its right are three vertical lines of varying heights and shades of blue, extending from the top to the bottom of the page.

1

Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la educación media superior

Annette Santos del Real
Alejandra Delgado Santoveña

Anivel mundial se reconoce que la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercer todos los demás. La educación promueve la libertad y la autonomía personal. Gracias a ella, es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países; se sabe, por ejemplo, que el incremento de la escolaridad de la población se asocia con el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad y, en definitiva, con el fortalecimiento de la cohesión social. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2010), la educación es un eje clave de desarrollo que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos postula que toda persona tiene derecho a la educación, al señalar que la instrucción elemental debiese ser obligatoria y gratuita y el acceso a los estudios superiores igual para todos, en función de los méritos establecidos (ONU, 1948; Art. 26). En nuestro país, es parte de los derechos humanos que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce a todos los individuos. Además, la Ley General de Educación (LGE) establece que todos tienen las mismas oportunidades de recibir educación y, en su artículo 32, exige a las autoridades tomar medidas para asegurar condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo y una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Para avanzar en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado mexicano se ha comprometido con la universalización de la cobertura del servicio educativo estableciendo la obligatoriedad, primero de la educación primaria (en 1917) y después de la secundaria (en 1993) y el preescolar (en 2002). Sin embargo, es importante considerar que el ejercicio de este derecho no se garantiza sólo asegurando la igualdad en las oportunidades de ingreso al sistema escolar, sino que su realización plena implica también el logro efectivo de los aprendizajes, que determina el currículo nacional, por parte de todos los estudiantes.

Si bien se han ampliado las oportunidades de niños y jóvenes para acceder y completar los niveles que conforman la educación obligatoria, todavía se registran problemas considerables tanto en el tránsito de la primaria a la secundaria, como en la permanencia y conclusión de esta última, y en el logro de los aprendizajes esperados para los niveles que comprende la escolaridad básica.

Aunque el carácter obligatorio de la educación preescolar, primaria y secundaria no se ha traducido todavía en la universalización de oportunidades de acceso, permanencia y logro escolar, en México se ha aprobado recientemente la obligatoriedad del nivel medio superior. Esta decisión se enmarca en el reconocimiento de que la conclusión de este tipo educativo constituye el umbral necesario para estar fuera de la pobreza; según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL; 2010), quienes no concluyen la educación media¹ quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos y tendrán un elevado riesgo de transformarse en personas excluidas del desarrollo.

Este primer capítulo aporta elementos para reflexionar sobre la obligatoriedad de la educación media superior. Para ello, da cuenta de la propuesta que han aprobado los legisladores para universalizar por ley este tipo educativo y comenta sobre los alcances e implicaciones que previsiblemente tendrá una decisión de esta naturaleza. Asimismo, ofrece una mirada sobre los asuntos que, en torno a la educación media, se discuten en el plano internacional. Describe, además, la composición de la oferta actual de este tipo educativo en México y los principales rasgos de la reforma en curso.

1.1 Las razones de la obligatoriedad de la educación media superior

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) reconoce que nuestro país ha tenido avances importantes en términos de cobertura y de reducción de desigualdades, pero también admite la necesidad de atender los problemas de reprobación, deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos de educación básica y media superior, a fin de que desarrollen plenamente las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral.

El Programa plantea seis metas: 1) el mejoramiento del logro educativo de los estudiantes; 2) la ampliación de las oportunidades educativas para reducir desigualdades sociales e impulsar la equidad; 3) el impulso al desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación; 4) el ofrecimiento de una educación integral; 5) la formación de personas para su participación productiva y competitiva en el mercado laboral; y 6) el fomento de una gestión que fortalezca la participación de los centros escolares.

Respecto de la educación media superior, el PSE se propone cumplir, entre muchas otras metas, las relacionadas con la ampliación de la cobertura (pasar de 58.7 a 68% en el periodo), el incremento de

¹ Cuando la educación secundaria (grados 7 al 9) se hizo obligatoria en nuestro país, se convirtió en el último nivel de escolaridad básica y dejó de formar parte de la enseñanza media, de manera que desde 1993, ésta se compone únicamente por los grados 10 al 12, es decir, por el ciclo que en México se denomina “media superior”. En este capítulo utilizaremos indistintamente los términos “educación media” y “educación media superior” (EMS).

² Como se verá en el capítulo 2 de este Informe, estas cifras no coinciden con las tasas de cobertura y de conclusión oportuna de estudios calculadas por el INEE; las discrepancias se deben fundamentalmente a la fecha de corte de la información utilizada y a la manera de calcular los indicadores.

la eficiencia terminal (de 58.3 a 68.7%)² y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, reflejado en el incremento del promedio nacional en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, por sus siglas en inglés: *Program for International Student Assessment*) de comprensión lectora y matemáticas. Aunque no estén enunciadas en esos términos, estas tres metas son consonantes con la idea de avanzar hacia la universalización de este tipo educativo.

Abonando en esa dirección, el pasado 9 de diciembre de 2010, la Cámara de Diputados aprobó, por unanimidad de 259 votos, un proyecto de decreto por el que se reforman los artículos 3º y 31 de la Constitución para establecer la obligación del Estado de impartir la educación media superior, así como la de los padres de hacer que sus hijos concurren a escuelas públicas o privadas para obtener esta instrucción posbásica.

Las razones planteadas en el dictamen que se presentó al pleno para su lectura y las esgrimidas por los distintos grupos parlamentarios durante la discusión del proyecto de decreto aluden a la educación media superior como estrategia fundamental de desarrollo y bienestar; en ese sentido, son consonantes con los planteamientos internacionales respecto de la importancia de la inversión en la educación de los jóvenes. Para apoyar la obligatoriedad de la EMS, los legisladores argumentan que la educación:

- Contribuye de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera.
- Contribuye al desarrollo económico y social de los pueblos; a superar la pobreza, combatir la ilegalidad, fortalecer la democracia, defender el medio ambiente, crear empleos, generar riqueza, y vincular al mexicano con la era tecnológica y del conocimiento.
- Ayuda a generar los recursos humanos, los conocimientos y la innovación que permitan a nuestro país ser más justo, más seguro y más competitivo.
- Puede convertirse en el ariete transformador de una sociedad que reclama justicia, libertad, democracia y bienestar para todos.
- Puede impactar directamente en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual.
- Posibilita la cohesión social.
- Hace menos vulnerables a los jóvenes frente a la persuasión o tentación del crimen organizado, y
- Permite que nuestros jóvenes desarrollen su pleno potencial y se conviertan en adultos responsables, productivos y ejemplares.

La obligatoriedad de la educación media se presenta como respuesta a una justa demanda social y como avance fundamental para enfrentar el problema de la desigualdad, la pobreza y la indebida distribución de la riqueza en nuestro país.

En la propuesta de decreto enviada al Senado de la República para su análisis, los artículos 3º y 31 constitucionales quedan expresados de la siguiente manera:

Artículo 3o. *Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. [...]*

II. *Inciso C) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;*

III. *Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior —con excepción de las instituciones a las que la ley otorga autonomía, de acuerdo con la fracción VII del presente artículo— y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;*

En el caso de la educación media superior, con objeto de proveer a su impartición con base en el federalismo, el Ejecutivo establecerá el sistema nacional de bachillerato, atendándose la diversidad de opciones educativas y el libre tránsito de estudiantes. [...]

V. *Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación inicial y a la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;*

VI. *Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. [...]*

Artículo 31. *Son obligaciones de los mexicanos:*

- I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.*

En relación con los seis artículos Transitorios que acompañan la propuesta, se destacan los dos siguientes:

Tercero. *La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiere concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2011-2012 y hasta lograr su universalización en el país en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las Entidades Federativas, y en los términos establecidos en los instrumentos del Sistema Nacional y los Sistemas Estatales de Planeación Democracia del Desarrollo.*

Cuarto. *El presupuesto federal, los estatales, del Distrito Federal y municipales incluirán los recursos necesarios para la construcción, ampliación y equipamiento de la infraestructura suficiente para la cobertura progresiva de los servicios de educación media superior, sobre la base de programas de formación profesional del personal docente, así como de dotación gratuita de materiales de estudio para maestros y alumnos. Para las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura para la prestación del servicio de educación media superior, las autoridades educativas federales, en coordinación con las de las entidades federativas, establecerán los programas especiales que se requieran y tomarán las decisiones pertinentes para asegurar el acceso de los aspirantes a los servicios de educación media superior.*

El 7 de septiembre de 2011, las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos del Senado de la República, por unanimidad, avalaron en lo general las reformas a los dos artículos referidos; cinco días después las aprobaron en lo particular, y el 20 de septiembre el pleno de la Cámara de Diputados ratificó, por mayoría, la obligatoriedad de la educación media superior.

La iniciativa de los diputados sufrió algunas modificaciones en el Senado; la primera de ellas es la eliminación de las reformas a la fracción III del artículo 3º constitucional (incluyendo la adición del segundo párrafo a esa fracción), pues los legisladores estiman que facultar al Ejecutivo Federal para que determine los planes y programas de estudio “vulneraría la diversidad que debe privar para que dichos planes se ajusten a las necesidades regionales y locales”. Además, significaría centralizar las decisiones respecto de los contenidos educativos, lo que “sería contrario al auténtico federalismo educativo” (Senado de la República, 2011).

Con el ánimo de “cuidar los términos que definen el alcance de esta reforma”, la segunda modificación consiste en sustituir el término “universalización” por “cobertura” en el tercer transitorio, quedando de esta manera:

*La obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, como deber del mismo de ofrecer un lugar para cursarla a quien teniendo la edad típica hubiere concluido la educación básica, se realizará de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2011-2012 y hasta lograr su **cobertura** en el país en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las entidades federativas...*

Esta sustitución de términos no es un asunto menor. No debe perderse de vista que cuando un país define un tramo de enseñanza como obligatorio, está realizando una fuerte apuesta para lograr el objetivo de que todas las personas accedan a él, logren finalizarlo y en el trayecto adquieran una formación de calidad. Empero, los senadores restringen la obligatoriedad a la disposición de lugares suficientes para que los jóvenes accedan a la educación media y omiten la obligación del Estado de asegurar la permanencia de los estudiantes en la escuela y de garantizarles aprendizajes relevantes.

En ese mismo artículo, el establecimiento de una edad típica (15 a 17 años)³ para que los egresados de educación básica dispongan de un lugar a fin de cursar la educación media superior, deja fuera a una cantidad considerable de jóvenes que, teniendo una edad mayor, requieren ampliar su escolaridad y, por consiguiente, restringe el derecho y vulnera la equidad. Debe tenerse presente que no todos los jóvenes siguen trayectorias escolares “regulares” en su paso por la educación básica y que una proporción importante no logra concluirla a los 14 ó 15 años, sea por reprobación o por deserciones temporales.⁴

En la minuta de la reunión de las Comisiones del Senado no se expresa argumento alguno para sustentar la tercera modificación, misma que refiere al cuarto transitorio y queda reformulado de la siguiente manera:

Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad, los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, incluirán los recursos necesarios y establecerán los mecanismos para impulsar la implementación de presupuestos multianuales que aseguren a largo plazo los recursos económicos crecientes para la educación media superior.

Llama la atención que en esta versión se haya eliminado la referencia a los programas especiales que habrían de impulsarse para llevar el servicio a las comunidades rurales alejadas de los centros urbanos y a las zonas donde no haya sido posible establecer infraestructura.

³ No existe consenso acerca de cuál es la edad típica para cursar la educación media superior. En el capítulo 3 se ofrecerán algunos elementos al respecto.

⁴ Para jóvenes de 15 años y más que no cuentan con educación básica, la Ley General de Educación ofrece los servicios para adultos como alternativa a los escolarizados.

El 13 de octubre de 2011, el pleno de la Cámara de Diputados aprobó por unanimidad las reformas a los artículos 3º y 31 con las modificaciones propuestas por el Senado para elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior. Estas reformas fueron ratificadas por los congresos estatales.

1.2 | Implicaciones de la obligatoriedad

¿Qué implicaciones conlleva para un país ofrecer educación media de forma universal y gratuita a su población? Los legisladores reconocen que será necesario establecer una mayor disposición presupuestaria, tanto en recursos humanos y materiales como en infraestructura y equipamiento. Asimismo, advierten que habrá de tener en consideración la formación y contratación del personal docente y directivo idóneo. Por supuesto, entienden que lo anterior requerirá de un financiamiento en el que concurran recursos federales y estatales de forma sustantiva, aunque no se especifican montos ni mecanismos de participación.

Además de las implicaciones apuntadas por los legisladores, hay otras sobre las que conviene comentar con mayor amplitud: a) la universalización de la educación básica; b) la edad de los destinatarios; c) la necesaria atención a los costos privados de escolarización; d) el ofrecimiento de un currículo escolar que dote a todos los jóvenes de conocimientos y habilidades comunes, a la vez que satisfaga sus diversos intereses y necesidades; e) la desigualdad en la calidad del servicio educativo; y f) la consideración del impacto en las oportunidades laborales y educativas futuras de la población.

- a. Como se ha dicho, la obligatoriedad de la educación media superior supone que el Estado generalice el acceso a este tipo educativo, asegure que todos los jóvenes se mantengan estudiando hasta concluirlo y logren aprender. Cualquier política que se establezca en este sentido, deberá tener presente que aún no se han logrado universalizar los niveles escolares previos. Según cifras del INEE (2010), todavía 5% de los egresados de primaria no continúa estudiando la secundaria y sólo 80% de quienes sí lo hacen, puede finalizarla en tres años. Además, una proporción importante de estudiantes no logra adquirir los aprendizajes previstos por la educación básica,⁵ situación que se traducirá en una desventaja para continuar en el siguiente nivel y adquirir los conocimientos y competencias que éste propone.
- b. En comparación con la matrícula de tramos educativos previos, los jóvenes en edad de asistir al bachillerato tienen mayor autonomía respecto de sus decisiones. Si bien su escolarización constituye un derecho, cabe resaltar que para las familias resultaría muy difícil forzar a sus

⁵ De acuerdo con los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), 36% de los estudiantes de tercer grado de secundaria se encuentra *Por debajo del nivel básico* en Español; esta proporción aumenta a 52% cuando se trata de Matemáticas (INEE, 2009).

hijos a que asistan regularmente a la escuela,⁶ tal como supone la modificación del artículo 31 de la Constitución. Habría que preguntarse si la universalización de la educación media superior puede alcanzarse comprometiendo legalmente al Estado, pero no a los padres. Quizá parte de la alternativa sea llevar a cabo un trabajo sistemático con los jóvenes para que asuman mayor responsabilidad por su propio aprendizaje.

- c. Es un hecho que el establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior tendrá implicaciones económicas directas e indirectas para las familias. Por tanto, en la definición de las estrategias para su universalización, el Estado deberá no sólo asegurar la gratuidad de las escuelas públicas,⁷ sino tener presentes los costos que conlleva la escolarización de los jóvenes para las familias mexicanas; lo anterior implicaría aplicar políticas específicas orientadas a distribuir recursos de diversos tipos, tales como becas, apoyo para compra de material didáctico, transporte escolar, etcétera.
- d. La extensión de la educación obligatoria depende del nivel de desarrollo y la capacidad de financiamiento de los países, pero también de los requerimientos que la sociedad hace a los individuos para desempeñarse como ciudadanos responsables y productivos. La educación obligatoria representa el periodo durante el cual el Estado debe asegurar que las personas adquieran los conocimientos y habilidades generales que les permitan desarrollarse y continuar aprendiendo, ya sea que sigan estudiando o que se incorporen a la vida laboral. Así, el sentido más importante de la obligatoriedad es que la asistencia a la escuela signifique para todos los educandos el logro de resultados de aprendizaje comunes, independientemente de sus diferencias socioeconómicas, culturales, etcétera.

Esta labor *igualadora* que se encarga a la escuela obligatoria es relativamente sencilla cuando se trata de pocos estudiantes cuyos perfiles socioculturales y económicos son similares,⁸ pero se antoja enormemente difícil cuando la incorporación de más educandos supone un incremento importante de la diversidad de necesidades, intereses, condiciones de vida, antecedentes escolares y puntos de arranque.

No es fácil decidir cuánto de la formación que ofrezca la educación media ha de ser de carácter general y común —para lograr la equidad social— y cuánto del currículo ha de dedicarse a la formación especializada para atender la diversidad de intereses y necesidades. Como sea que

⁶ Téngase en cuenta que los jóvenes alcanzan la mayoría de edad al cumplir 18 años, lo que suele coincidir con el tránsito por la educación media.

⁷ La obligatoriedad de un tramo educativo debe estar siempre asociada a la garantía de su gratuidad, corroborando que sea accesible a todos.

⁸ Téngase en consideración que la educación media surgió con la intención de preparar a los jóvenes —un grupo selecto de ellos— para continuar sus estudios universitarios (carácter propedéutico) y, por tanto, su currículo estaba orientado preponderantemente hacia los requerimientos impuestos por el nivel superior.

esta tensión se resuelva,⁹ en la definición de qué es lo que ha de enseñarse, es fundamental garantizar que tres años más de escolaridad representen un aumento de los niveles de complejidad de los aprendizajes y evitar —tanto como sea posible— que ese tiempo adicional se utilice para alcanzar objetivos que han sido fijados para ciclos escolares previos. Lo cierto es que cuando la eficacia de estos es baja, es casi inevitable que los niveles posteriores destinen tiempo a compensar las deficiencias de sus alumnos de nuevo ingreso y posterguen el logro de sus propios objetivos de aprendizaje.

- e. Paralelamente, es preciso vigilar que la ampliación de las oportunidades educativas esté atenta a la calidad de la oferta escolar, de manera que no se reproduzcan o agudicen las desigualdades sociales. Esta reflexión resulta procedente pues existen evidencias que indican que los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos de las opciones no escolarizadas son más bajos que los de estudiantes que asisten a otros servicios (Mendoza, en prensa). Puesto que el Programa Sectorial vigente contempla atender a las regiones que carecen de servicios escolarizados —previsiblemente comunidades rurales alejadas de los centros urbanos— a través de opciones de educación abierta y a distancia, habrá que realizar acciones que garanticen que las poblaciones vulnerables reciban educación media de calidad.
- f. El establecimiento de la obligatoriedad de la educación media superior tendrá repercusiones importantes tanto en el mercado de trabajo como en la educación superior. En el primer caso porque es previsible que el certificado se exija como requisito para la contratación de las personas, a la vez que ubique en un estatus laboral menor a quienes no lo tengan (Suárez, M. H. y R. Zárate, 1997). Considérese, además, que el certificado de bachillerato perderá fuerza ante el mercado de trabajo en tanto que su posesión no garantizará el acceso a los mismos empleos que unos años antes.¹⁰ Parece que será fundamental generar políticas que articulen los mundos laboral y educativo para que, por un lado, los estudiantes ganen experiencia laboral antes de egresar (a través de pasantías, por ejemplo) y, por otro, el mercado de trabajo sea capaz de demandar con rapidez las competencias que habrán desarrollado un número mayor de jóvenes al aumentar sus años de escolaridad.

En relación con la educación superior, habrá que tener en cuenta que la demanda de ingreso se incrementará en un plazo relativamente corto y que si no se toman las medidas pertinentes, este nivel puede convertirse en un “cuello de botella”. Dados los elevados costos de la educación terciaria, resultará muy difícil para el Estado movilizar los recursos financieros necesarios para aumentar la cobertura en este nivel.

⁹ Más adelante se verá que la reforma que se está implementando actualmente establece un Marco Curricular Común que, entre otras cuestiones, busca atender este dilema.

¹⁰ Habría que revisar, también, los cambios que serán necesarios en materia de derecho laboral para los jóvenes.

1.3

La educación media superior en el plano internacional*

Todos los sistemas educacionales fijan un número de grados y/o edades en que los niños y jóvenes tienen la obligación de matricularse y asistir a la enseñanza formal, así como el Estado tiene la obligación de proveer educación gratuita para todos ellos sin distinción. Después de la enseñanza elemental o primaria, los sistemas educacionales suelen incluir seis grados de enseñanza secundaria o media, que habitualmente corresponden a los grados 7 a 12 y a las edades 12 a 17. Estos grados suelen agruparse en dos ciclos: *secundaria baja* y *secundaria alta o superior*, con ofertas formativas y arreglos organizativos diversos (2-4, 3-3 o 4-2). En México, la *secundaria alta* corresponde a lo que denominamos educación media superior.

En pocos países el ciclo completo de educación *secundaria alta* es obligatorio. En la tabla 1 puede observarse que no es raro optar por extender la obligatoriedad sólo a algunos de los grados que conforman el tramo de enseñanza media. También puede notarse que en algunos países con buenos niveles de desarrollo como Finlandia, España, Japón y Gran Bretaña, la educación posbásica no es obligatoria.

En América Latina, la prolongación de la obligatoriedad hasta la finalización del ciclo superior de la educación secundaria ya está refrendada en leyes y normativas para Argentina, Chile, Perú y Uruguay, mientras que en otros países, como Brasil, los marcos regulatorios plantean la ampliación de la oferta en este nivel (Poggi, 2010).

Obligatoria o no, la educación media es tema de preocupación en muchos países y está presente en las agendas de organismos internacionales. Tres son los asuntos que se discuten consistentemente: a) las finalidades que se le encomiendan a este ciclo educativo; b) la atención a la equidad social; y c) la relevancia y pertinencia curricular.

Finalidades de la educación media

Tradicionalmente, el objetivo de la educación media ha sido sumamente complejo, pues ha enfrentado la disyuntiva de preparar para la educación superior o para la vida laboral. Hoy en día se acepta que, dado que el mercado laboral tiende crecientemente a requerir habilidades generales que permitan al trabajador aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, este dilema va perdiendo relevancia; y a la vez, cobra importancia la idea de que la educación media constituye en sí misma un ciclo formativo, cuyo principal cometido es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad.

Tanto el Banco Mundial (BM: 2005) como la CEPAL (2006), la UNESCO (2005) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE; 2010) coinciden en que el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimientos, además

* Algunos elementos de este apartado fueron tomados de Cariola, 2011.

▪ **Tabla 1**

Obligatoriedad de la educación media superior en algunos países del mundo

País	Miembros de la OCDE	Duración (años)	Obligatoria
Argentina		3	Sí
Chile	*	4	Sí
Perú		3	Sí
Polonia	*	2 a 4	Sí
Portugal	*	3	Sí
Uruguay		3	Sí
Alemania	*	1, 2 o 3	Parcialmente. Si se cursa en jornada parcial, se extiende hasta los 18 años
Austria	*	4	Parcialmente. Sólo el primero de cuatro grados
Bélgica	*	4	Parcialmente. Si se toma a tiempo parcial, a partir de los 16 años
Bulgaria		4 o 5	Parcialmente. Sólo tres de cuatro o cinco grados
Canadá	*	3 a 5	Parcialmente. Hasta los 16 años en la mayoría de las provincias y hasta los 18 en Ontario y New Brunswick
Francia	*	3	Parcialmente. El primer grado de tres
Honduras		3	Parcialmente. El primer grado de tres
Italia	*	5	Parcialmente. Dos de cinco grados
Israel	*	3	Parcialmente. El primer grado de tres
Rumania		4 o 5	Parcialmente. Sólo el primer grado
Estados Unidos	*	3 o 4	Parcialmente. Varía entre estados; un número mayor de ellos la establece hasta los 18 años
Holanda	*	4, 5 o 6	Parcialmente
Brasil		3 o 4	Sí
Colombia		2 o 4	No
Costa Rica		3 o 4	No
Cuba		3	No
China		3	No
España	*	2	No
Finlandia	*	3	No
India		2	No
Indonesia		3	No
Kirguistán		2	No
Japón	*	3 o más	No
Letonia		3	No
Catar		3	No
Reino Unido	*	2	No
Túnez		4	No

Fuente: Elaboración propia a partir de información consultada en los siguientes sitios: <http://www.oei.es/quipu/informes.htm>, <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASeccionFront.do?id=132>, http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises

de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos. A la par, se destaca la necesidad de incorporar los procesos de enseñanza y de aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr que participen activamente en sus procesos formativos. Hoy se necesita preparar a la juventud para los cambios, la incertidumbre, enfrentar dificultades, saber aprovechar oportunidades, ser flexibles y adaptables sin comprometer sus valores.

Conforme los países avanzan en la universalización de la educación media, tienden a reducir la segmentación y fragmentación de los currículos. En un estudio (Benavot, 2004 citado por el Banco Mundial, 2005) se muestra que en la mayoría de las regiones ha disminuido el porcentaje de naciones que ofrecen programas vocacionales, técnicos o tecnológicos. Y aunque muchos países siguen ofreciendo alternativas orientadas al trabajo, éstas han dejado de estar asociadas directamente con un oficio en particular y ahora incorporan elementos de educación general. La discusión no se centra más en cómo impartir la educación vocacional, sino en cómo incorporar elementos vocacionales básicos en la educación general, de manera que se ofrezca una formación relevante, independientemente del destino de los egresados.

El análisis de Benavot también muestra que los currículos crecientemente comprensivos y generales de la *secundaria alta*, se acompañan de un aumento en la cantidad de modalidades que se ofertan, sean éstas nuevas o fusiones de otras tradicionales, lo cual es indicativo de una mayor flexibilidad curricular para atender la diversidad de intereses de los estudiantes.

Para responder de manera adecuada a la heterogeneidad de contextos e intereses que conlleva la universalización del acceso, la educación media en el mundo, está ofreciendo un currículo común que busca desarrollar los conocimientos y habilidades requeridos para insertarse en el mundo globalizado; pero, a la vez, está previendo cierta flexibilidad para que sea posible optar, en algún momento, por contenidos especializados.

El dilema es, por supuesto, cuándo y cómo iniciar la diferenciación curricular. Se estima que mientras más tarde ocurra, mayores oportunidades tendrán los estudiantes desfavorecidos de acortar la brecha de conocimientos y habilidades con sus pares más favorecidos. Es por esto que la tendencia a prolongar el número de grados con currículo común —y la consecuente postergación de la diversificación— se ha considerado una medida para lograr mayor equidad; este objetivo resulta central en la universalización de la escolaridad.

Atención a la equidad social

Ya se ha comentado que el incremento de la cobertura trae como consecuencia el aumento de la diversidad del alumnado e implica dar cabida a sectores poblacionales que tradicionalmente se han quedado al margen de estas oportunidades de escolarización. La universalización de la educación media debe ir acompañada de estrategias y acciones que consideren y busquen disminuir la desigualdad social, pues de otra manera no logrará sino reproducirla.

Conforme se avanza en la universalización del acceso a la educación media, los países enfrentan el desafío de proveer una educación de calidad para los sectores sociales más desfavorecidos, pues son precisamente estos grupos quienes suelen provenir de los segmentos escolares mayormente empobrecidos y, por tanto, tienden a tener las carencias de aprendizaje más acuciantes. Los grupos en situación de vulnerabilidad social enfrentan serias dificultades para mantenerse en la escuela. Su trayectoria puede verse interrumpida por una amalgama de factores, tales como la dificultad para encontrarle sentido a los contenidos escolares, problemas de ausentismo y reprobación, y los costos de oportunidad que hacen más atractivo realizar una actividad remunerada que asistir a la escuela (Tenti, 2003).

Garantizar educación media de calidad para los grupos sociales más desfavorecidos indiscutiblemente implica proveerles, no sólo de recursos económicos que faciliten su asistencia, sino de mejores profesores y condiciones para la enseñanza, así como de apoyos específicos para los estudiantes de bajos logros y/o ritmos de aprendizaje más lentos (clases remediales y cursos intensivos, por ejemplo).

Si bien es imperativo tomar todas las medidas posibles para acoger y retener a lo largo de la educación media a los estudiantes en riesgo de deserción o fracaso escolar, lo cierto es que siempre será más eficaz —y justo— garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje en los niveles inferiores de los sistemas educativos, de manera que las desventajas no se vayan acumulando.

Relevancia y pertinencia curricular

La capacidad de los sistemas educativos para atraer y retener a los jóvenes dentro de las escuelas y lograr que aprendan, descansa, en buena medida, en la pertinencia y relevancia de los contenidos escolares, esto es, en su adecuación a las necesidades individuales y a las de la sociedad. Estas últimas están relacionadas con una mayor productividad económica pero, también, con la democracia política, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del ambiente, así como con la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural.

Hacer que la educación media sea más relevante supone, entre otras cuestiones, acortar la distancia que existe entre los intereses y necesidades de los jóvenes y la cultura escolar (Banco Mundial, 2005), lo cual a su vez implica transformaciones en distintos ámbitos de los sistemas educativos (formación de los profesores, programas de estudio, métodos pedagógicos, tiempos y dispositivos de gestión escolar, entre otros). Entre los ajustes requeridos, destaca por su importancia, la conectividad y la incorporación de las tecnologías de la información, en tanto que éstas tienen un papel preponderante en las formas de relación y comunicación de los jóvenes en muy diversas esferas de su vida cotidiana, desde el estudio y el trabajo, hasta la participación comunitaria y el manejo de la vida privada. Las nuevas tecnologías constituyen un desafío no sólo en cuanto a la necesidad de incorporarlas en las prácticas de enseñanza, sino en la de homogenizar las competencias digitales entre alumnos —y también entre docentes— que han tenido distintas oportunidades y aproximaciones a ellas.

Otro de los retos de la relevancia, es promover en las escuelas una gestión democrática que permita a los jóvenes contar con espacios de participación real para la toma de decisiones respecto de la vida escolar.¹¹ La escuela debería brindarles oportunidades no sólo de practicar un estilo de vida democrático, sino de ejercer su autonomía en grado suficiente, permitiéndoles establecer y, a la vez, experimentar relaciones y comportamientos basados en el respeto mutuo. La participación de los estudiantes en actividades formales e informales de toma de decisiones escolares, puede ayudarles a tener mayor confianza en su capacidad para desempeñarse como ciudadanos activos. No debe perderse de vista que los jóvenes se transforman en ciudadanos —con derecho a voto— durante su paso por la enseñanza media.

En nuestro país —como en muchos otros—, la educación media enfrenta una situación particularmente difícil, pues no ha logrado incorporar ni retener a una cantidad considerable de jóvenes, y no ha sido capaz de asegurarles aprendizajes efectivos ni de adaptarse suficientemente a sus necesidades e intereses. Como se verá más adelante, recientemente se ha emprendido un proceso de reforma cuyos elementos principales son consonantes con las preocupaciones internacionales que aquí se han referido. Este proceso también intenta ordenar la oferta de este tipo educativo y establecer criterios de actuación comunes entre las muy diversas instancias que la conforman.

1.4

Composición de la educación media superior en México

La oferta actual de educación media superior —también llamada bachillerato— se organiza en tres grandes modelos: general, tecnológico y profesional técnico, mismos que se describen a continuación.

El bachillerato general surgió en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal; dicha ley establecía que la Escuela Nacional Preparatoria impartiría los cursos necesarios para ingresar a las Escuelas de Altos Estudios, es decir, ofrecería una preparación general o propedéutica para continuar al nivel de educación superior. El cometido original de este tipo de bachillerato se conserva hasta la fecha; actualmente brinda atención a 61% de la matrícula del nivel medio.

El referente histórico más cercano al bachillerato tecnológico es la Preparatoria Técnica, creada en 1931 para impartir instrucción especializada de carácter técnico. En la actualidad, además de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al alumno en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores, el bachillerato tecnológico lo capacita para que participe en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal. Este modelo educativo es bivalente y hoy en día concentra a 30% de la matrícula total.

¹¹ Según el estudio Condiciones de la Oferta de Educación Media Superior (COEMS), sobre el que se comentará más ampliamente en el capítulo 3 de este Informe, apenas 46% de las escuelas de nivel medio superior cuenta con sociedad de alumnos.

La educación profesional técnica surgió a finales de la década de los setenta y desde entonces ha sido primordialmente impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Esta educación se distingue de los otros dos modelos por proponerse formar a sus estudiantes para incorporarse al mercado de trabajo y por establecer vínculos formales con el sector productivo. Hasta 1997, el CONALEP era una opción educativa terminal pero a partir de entonces tiene carácter bivalente. Actualmente brinda atención a 9% de la matrícula.

Como ya se comentó, durante muchos años el dilema principal de la educación media estuvo dado por su doble cometido de preparar para ingresar a estudios superiores y formar para el trabajo; esta disyuntiva se ha ido reconfigurando al haber un acercamiento cada vez mayor entre ambos propósitos. En México, la mayor parte de las instituciones de educación profesional y tecnológica han reformado sus planes de estudio para que sus estudiantes obtengan el bachillerato. Adicionalmente, las instituciones de bachillerato general incluyen también formación para el trabajo.

Los tres modelos educativos se ofertan en una multiplicidad considerable de *recipientes* y en su impartición participa una cantidad muy importante de instancias normativas e instituciones. En los siguientes párrafos se da cuenta de esta diversidad.

Como puede apreciarse en la tabla 2, la estructura organizativa de la educación media superior tiene seis distintos tipos de control administrativo y presupuestal.

■ **Tabla 2**

Porcentaje de escuelas y matrícula de educación media superior según el tipo de control administrativo (2009-2010)

Control administrativo (opciones)	Escuelas (%)	Matrícula (%)
Centralizadas del gobierno federal	7.3	20.3
Descentralizadas del gobierno federal	0.8	3.8
Descentralizadas de las entidades federativas	19.9	27.5
Centralizadas de las entidades federativas	23.8	14.8
Autónomas	5.4	12.2
Subsidiados (financiamiento mixto)	3.4	2.5
Privadas	35.3	17.2
No especificado	4.1	1.7

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2009-2010), DGPP-SEP.

- Los bachilleratos que dependen del gobierno federal pueden ser centralizados o descentralizados. Los primeros concentran a 20.3% de la matrícula nacional de EMS, mientras que los segundos tan sólo a 3.8%. Los bachilleratos federales son mayoritariamente de tipo tecnológico, pero también pueden encontrarse los modelos de bachillerato general y profesional técnico.
- Los bachilleratos que dependen financieramente de las entidades federativas también pueden ser centralizados o descentralizados. Juntos concentran la mayor parte de la matrícula, pues del total de jóvenes que se encuentran inscritos en alguna institución de EMS en el país, 42% estudia en bachilleratos de dependencia estatal.
- Los bachilleratos autónomos pueden estar adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o a las universidades públicas estatales. A nivel nacional, 12.2% de la matrícula de EMS se concentra en este tipo de bachillerato.
- Los bachilleratos subsidiados tienen un financiamiento mixto (público y particular). El subsidio puede provenir de dos fuentes: de la SEP o de las entidades federativas. Estos bachilleratos concentran solamente a 2.5% de la matrícula nacional de EMS.
- Los bachilleratos que dependen financieramente de instancias particulares concentran a 17.2% de los estudiantes de EMS en México.

El gobierno federal ofrece varias opciones educativas que pueden agruparse en tres categorías:

- a. Centralizadas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de cuatro Direcciones Generales que en general guardan correspondencia con sectores productivos del país: de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyT M), y de Bachillerato (DGB).
- b. Desconcentradas de la SEP, mediante el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y
- c. Centralizadas de otras Secretarías u organismos federales, como la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), la Procuraduría General de la República (PGR), y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

La tabla 3 muestra la cantidad y pluralidad de instituciones que, bajo los controles administrativos mencionados, participa ofertando educación media superior. Aunque los datos corresponden al inicio del ciclo escolar 2009-2010, permiten mostrar la distribución de escuelas y alumnos entre las distintas opciones. Por lo que se refiere a la duración de los programas, la mayoría de los planes de estudio se cursan en tres años, pero también los hay de dos años —como los bachilleratos de las Universidades Autónomas

▪ **Tabla 3**

Número de escuelas y alumnos en las distintas opciones de educación media superior, según control administrativo, 2009-2010

Control administrativo	Opciones	Escuelas	Matrícula
Centralizadas del gobierno federal	Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)	306	222 376
	Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS)	413	352 919
	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	207	134 223
	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)	6	3 765
	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)	35	23 157
	Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)	2	1 544
	Centro de Estudios de Bachillerato (CEB)	47	23 142
	Colegio de Estudios Tecnológicos (CET)	2	2 387
	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)	30	51 951
	Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)	23	3 048
	Bachilleratos de la SEDENA, SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE	10	1 709
	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, BC)	1	4 512
Descentralizadas del gobierno federal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en D.F. y Oaxaca	66	50 423
	CETI (Guadalajara, Jal.)	3	4 056
	Colegio de Bachilleres (CoBACH) en D.F.	40	100 009
Descentralizadas de las entidades federativas	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)	586	240 526
	Colegio de Bachilleres (CoBACH)	1 246	585 239
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	427	233 873
	Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	536	61 622
	TELEBACH	2	47
	BIntercultural	6	1 142
	Otros programas de los gobiernos estatales	126	13 057
Centralizadas de las entidades federativas	TELEBACH	1 697	154 609
	Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	209	20 590
	Bachillerato Integral Comunitario	32	2 955
	Centro de Estudios Tecnológicos	43	4 640
	Institutos estatales de Bellas Artes	1	408 836
	Otros programas de los gobiernos estatales	1 512	15 011
	Preparatorias del gobierno del Distrito Federal	17	15 011

■ **Tabla 3**
(continuación)

Control administrativo	Opciones	Escuelas	Matrícula
	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	8	45 185
	Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	18	50 526
	Bachilleratos de las universidades autónomas	776	412 099
Privadas	Institutos Estatales de Bellas Artes	5 499	719 066
Subsidiados	Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO)	146	59 553
	Preparatorias Estatales por Cooperación (PREECO)	238	41 170
	Telebachilleratos por Cooperación	111	5 602
Total		14 427	4 054 709

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2009-2010), DGPP-SEP.

de Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas— y de cuatro, como algunos bachilleratos de arte. Los planes se organizan por cuatrimestres, semestres o años.¹²

Aunque parece haber semejanza entre las categorías y opciones administradas por el gobierno federal y las que ofrecen las entidades federativas, lo cierto es que cada institución tiene un marco normativo propio y opera, al menos, un plan de estudios distinto; además, no hay vínculos y comunicación entre instituciones. La falta de compatibilidad entre opciones y la no coordinación entre instancias constituyen rasgos característicos de este tipo educativo.

Como se ha señalado, el gobierno federal oferta primordialmente bachillerato tecnológico. Esta tendencia coincide con lo que ocurre en educación superior. Desde finales de la década de los ochenta, el gobierno federal ha buscado ampliar la participación de los jóvenes en la educación superior a partir del fortalecimiento de las modalidades tecnológicas, sobre todo con la creación de las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas y con su tradicional apoyo a los institutos tecnológicos (Mendoza, en prensa).

No hay que perder de vista el incremento de la participación de las modalidades no escolarizadas, particularmente la educación abierta y a distancia. Como se verá en el capítulo 3, esta oferta ha tenido un crecimiento importante y es previsible que continúe haciéndolo, pues con ella se pretende atender a las poblaciones alejadas de centros urbanos; al mismo tiempo, es razonable pensar que la demanda por estas opciones también aumente dada su flexibilidad y la posibilidad de que los jóvenes puedan combinar mejor estudio y trabajo.

¹² En los recuadros se describen algunas de las opciones educativas, organizadas en los tres modelos mencionados: bachillerato tecnológico, bachillerato general y profesional técnico.

El desarrollo de la educación media superior en nuestro país se ha caracterizado por la descentralización de las decisiones relativas tanto al funcionamiento de las distintas opciones educativas, como a la formulación e implementación de planes de estudio y la definición de calendarios escolares. Ante la ausencia de una autoridad rectora que estableciera normas y criterios generales para la organización de este tipo educativo y la carencia de programas y políticas públicas que le dieran sentido e identidad, las entidades federativas fueron estableciendo sus propias reglas para operar distintas alternativas que les permitieran satisfacer la demanda local de este tipo educativo. Este desarrollo desarticulado propició una oferta fragmentada, con calidad muy desigual. Es en este contexto que la Subsecretaría de Educación Media Superior —creada en 2005— ha emprendido una reforma del nivel que enseguida se describe.

1.5 La Reforma Integral de la Educación Media Superior

Reconociendo la amplia variedad de instancias que ofertan planes y programas de educación media superior y la carencia de criterios que las organicen, así como la necesidad de asegurar una formación de calidad a las nuevas generaciones, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) propone un marco de organización común —representado por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)¹³— que ordene y articule a las instituciones e instancias que ofrecen este tipo de educación, dote al nivel de identidad y pertinencia, a la vez que promueva la existencia de distintos tipos de opciones para atender la diversidad de contextos, necesidades e intereses de los jóvenes.

La RIEMS, impulsada en 2008, consta de cuatro ejes de transformación:

a. Marco Curricular Común con base en competencias

Ante la creciente necesidad de ofertar a los jóvenes una preparación para incorporarse al mundo del trabajo, a la vez que se pretende ampliar sus conocimientos generales en la perspectiva de continuar estudios superiores, se busca reorientar el modelo enciclopedista centrado en la memorización hacia otro centrado en el desarrollo de competencias y habilidades.

Así, se define un Marco Curricular Común (MCC) organizado alrededor de once competencias genéricas que son comunes a todos los subsistemas, así como de otras disciplinares y profesionales que ofrecen un amplio espacio para la diversidad.¹⁴

¹³ El Sistema Nacional de Bachillerato queda establecido por el Acuerdo 442, mismo que puede consultarse en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

¹⁴ Para más información sobre el Marco Curricular Común, puede consultarse el Acuerdo Secretarial 444 en <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/62/4/acuerdo444.pdf>

En paralelo, se ha establecido un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y susceptible de adecuarse a la formación específica que cada institución ofrece, tanto en términos de preparación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen, y constituye el eje de la identidad de la educación media superior.¹⁵

La propuesta de reforma afirma que la definición del “perfil del egresado en términos de desempeños terminales tiene la ventaja de que proporciona el marco común del bachillerato a partir de distintos desarrollos curriculares, sin forzar troncos comunes o asignaturas obligatorias, conciliando los propósitos de alcanzar lo común y al mismo tiempo respetar la necesaria diversidad” (SEMS, 2008: 49).

▪ Esquema 1

Marco curricular

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan el sustento de la formación disciplinar en el marco del SNB
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional

b. Definición y regulación de las modalidades de oferta

La Ley General de Educación reconoce tres modalidades educativas: la escolarizada, que corresponde a la educación tradicional en la cual los estudiantes acuden regularmente a la escuela; la no escolarizada, dividida en abierta y a distancia; y la mixta, que integra elementos de las dos anteriores. La reforma las reorganiza y define formalmente en siete modalidades para ofrecer servicios de educación media superior a poblaciones con distintos intereses, necesidades y contextos: presencial, intensiva, virtual, auto planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.

¹⁵ Para conocer el perfil del egresado de la EMS, véase http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/LocalContent/62/4/trip_egresado_altares.pdf

c. Mecanismos de gestión

Para su implementación, el MCC debe ir acompañado de una serie de condiciones y mecanismos que hagan posible que los estudiantes de distintas escuelas y subsistemas alcancen los aprendizajes esperados. En congruencia con lo anterior, la reforma propone:

- Formación y actualización de la planta docente.
- Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos (programas de tutorías, por ejemplo).
- Definición de estándares mínimos compartidos, aplicables a las instalaciones y el equipamiento.
- Profesionalización de la gestión escolar.
- Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas.
- Evaluación para la mejora continua.

d. Certificación nacional complementaria

El Acuerdo 442 establece que “La certificación nacional que se otorgue en el marco del SNB, complementaria a la que emiten las instituciones, contribuirá a que la EMS alcance una mayor cohesión, en tanto que será una evidencia de la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato. La certificación reflejará la identidad compartida del bachillerato y significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la RIEMS de manera exitosa en la institución que lo otorgue: sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del tipo educativo”. Los planteles que quieran pertenecer al SNB serán certificados por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS).

1.6 Reflexiones finales

Las razones que han esgrimido los legisladores para establecer el carácter obligatorio de la educación media superior a partir del ciclo escolar 2012-2013 son coincidentes con los planteamientos internacionales respecto de que el incremento de los años de escolaridad de la población joven aumentará las oportunidades de bienestar social y económico. No obstante, parece que la obligatoriedad está siendo entendida sólo como la creación de espacios suficientes para dar acceso a quienes están egresando de la educación básica, sin considerar que se trata también de garantizar la permanencia de los jóvenes en la escuela, la conclusión oportuna de sus estudios y el logro de aprendizajes relevantes.

En este capítulo se reflexionó sobre algunas de las implicaciones que tendrá la decisión de hacer obligatoria la EMS. Queda claro que las disposiciones legales para que el Estado asegure mayores recursos presupuestarios con el fin de ampliar la cobertura, deberán acompañarse de un proyecto educativo que, entre otros asuntos, reconozca que los resultados de la educación básica no son adecuados y presentan

graves disparidades y que la tarea de enseñanza deberá compensar las deficiencias para que los estudiantes puedan lograr nuevos aprendizajes. Asimismo, dicho proyecto habrá de considerar que no será nada sencillo para los padres de familia obligar a sus hijos a asistir a la escuela durante tres años más y que el Estado no dispone aún de los elementos normativos para forzarlos. Además, deberá tener en cuenta que la extensión de la escolaridad tendrá costos adicionales para muchas familias y que el Estado habrá de generar mecanismos para solventarlos, al menos parcialmente. Finalmente, se debe valorar la relevancia de los vínculos entre la educación media superior, el mercado laboral y la educación superior, si lo que se pretende es que la ampliación de la educación obligatoria genere beneficios sociales y económicos que repercutan en el desarrollo nacional.

A la par, es preciso seguir impulsando mecanismos de coordinación y cooperación entre las numerosas y muy distintas opciones que componen la actual oferta de educación media superior, de manera que la obligatoriedad pueda rendir resultados de calidad semejante para todos los estudiantes. Como se verá en los siguientes capítulos, el desafío es aún grande. ≡

Referencias

- Cariola, L. (2011). La educación media superior en distintos países. (Mimeo).
- Cámara de Diputados. LXI Legislatura (9 de diciembre de 2010). *Gaceta Parlamentaria*. Núm. 3158-VII. Palacio Legislativo de San Lázaro.
- CEPAL (2006). Hacia la ampliación del marco de análisis de la educación en el contexto del seguimiento de los objetivos de desarrollo del milenio. Santiago de Chile, 3 y 4 de agosto de 2006, CEPAL. Extraído el 15 de octubre de 2010, de http://www.eclac.org/dds/noticias/paginas/4/26284/Ernesto%20Espindola_1META.pdf
- _____. (2010). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- INEE (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de EXCALE 09, aplicación 2008*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- _____. (2010). *El derecho a la educación en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mendoza, D. (en prensa). *Reprobación y deserción en el bachillerato. Elementos para el análisis de la eficacia escolar*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- OECD (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978.pdf>
- OEI (2010). Informes en [http:// quipu/informes.html](http://quipu/informes.html); <http://www.educacion.gob.es/creade/IrASeccionFront.do?id=132y> http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises
- _____. <http://www.oei.es/quipu/informes.htm>, <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASeccionFront.do?id=132>, http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises

- Poggi, M., (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. En: *Pensamiento Iberoamericano. Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- Senado de la República. LXI Legislatura (2011). Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos con opinión de la Comisión de Educación respecto al proyecto de Decreto por el que se reforman los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación.
- SEP-SEMS (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: SEP-SEMS-ANUIES.
- SEP (26 de septiembre de 2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- SEP (2006). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: Autor.
- Suárez, M. H. y R. Zárate (1997). Efectos de la crisis sobre la relación entre la escolaridad y el empleo en México: de los valores a los precios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, Núm. 4, 223-253. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Tenti, E. (compilador) (2003). La educación media en la Argentina: los desafíos de la universalización. En *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- The World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Directions for Development, Washington, D. C.
- UNESCO (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza, Manual para docentes o cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de la tecnología, UNESCO.
- (2010). Educación, Juventud y Desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud. León, Guanajuato, México, 2010.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. París.
- SEP (2010). *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio del ciclo escolar 2009-2010). México: SEP.

Bachillerato Tecnológico

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)

Desde 1971, la DGETI ofrece una educación bivalente (Bachillerato Tecnológico y Carrera Técnica) de manera que el estudiante tiene la opción de estudiar el bachillerato al mismo tiempo que una carrera técnica; las materias propedéuticas que se cursan son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, por lo que se prepara a los alumnos para estudiar una carrera profesional del nivel superior. El plan de estudios incluye, además, materias tecnológicas que preparan a los egresados como técnicos del nivel medio superior. Al concluir los estudios los jóvenes obtienen, además del certificado de bachillerato, el título y la cédula profesional de la carrera cursada.

Esta Dirección coordina los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE).

El currículum se organiza en una formación básica (1 200 horas) común a todos los planteles y carreras, que tiene un énfasis en el aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable; busca una formación integral que incluye educación física y artística. La formación profesional (1 200 horas), específica de cada carrera, está organizada en cinco módulos, uno en cada semestre del programa a partir del segundo; estos módulos son autocontenidos y están enfocados al desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, con una orientación predominantemente práctica. Al concluir cada módulo, los estudiantes reciben un certificado,

los cuales se plantean como “salidas laterales”, que permiten que los estudiantes tengan reconocimiento por sus estudios, incluso si no cursan tres años completos de EMS. La formación propedéutica (480 horas) comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior. Este componente puede variar regionalmente de acuerdo con las necesidades de vinculación y con los requisitos de las universidades de los distintos estados. Esta estructura no requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso; pueden cambiar de especialidad durante el curso de sus estudios, o seleccionar módulos correspondientes a distintas carreras. Con ello se busca evitar la deserción que provocan las exigencias de programas rígidos. Además, los módulos se enfocan al desarrollo de habilidades concretas que hacen confluir los contenidos de muchas de las antiguas asignaturas. Estas habilidades están alineadas con las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

El Bachillerato Tecnológico se cursa en seis semestres (3 años). La oferta educativa incluye, entre otras especialidades, las de Electricidad; Electromecánica Industrial o Automotriz; Construcción; Diseño decorativo; Mecánica Industrial; Laboratorista Químico; Contabilidad; Puericultura y Servicios turísticos.

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)

A partir de 1972, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria comenzó a ofrecer la educación media superior con planes de estudio bivalentes que permitían a los egresados continuar estudios superiores

o incorporarse al trabajo socialmente útil; en 1997, se estableció la modalidad de educación abierta. La DGETA tiene bajo su encargo los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y los Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), en los cuales se forman bachilleres técnicos en las disciplinas agropecuaria, agroindustrias, informática, forestal y administración.

Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)

Fundada dentro del Programa Nacional Tecnológico, en octubre de 1975, con el nombre de Centro de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (CECYTEM), forma técnicos profesionales para que puedan continuar una carrera profesional, o trabajar en el sector productivo regional y nacional. Se cursa en seis semestres y el alumno obtiene el título y cédula profesional en la especialidad correspondiente, además del certificado de Bachillerato.

Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)

Con la reforma educativa iniciada en 1970 se determinó que el ciclo de Educación Media Superior tuviera la bivalencia de educación terminal y propedéutica, así que cambió su nombre de Vocacional a Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). Al darse esta modificación de carreras técnicas a nivel medio, cada escuela elige los tipos de carrera en los cuales se va a especializar dentro de alguna rama tecnológica.

Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos de los estados (CECyTE)

Creados en 1991, teniendo como base el programa para la modernización educativa 1989-1994, que estableció que el incremento adicional de la demanda educativa se

atendiera con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal, que propiciaran una participación más efectiva de los gobiernos estatales y favorecieran una mejor vinculación regional con el sector productivo.

Los CECyTE operan bajo el modelo descentralizado que se ofrece en dos modalidades: Bachillerato Tecnológico y Bachillerato General con capacitación para el trabajo en la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD).

Se cursa en seis semestres y su currículum está dividido en tres áreas: formación básica (1 200 horas); formación profesional (480 horas) y formación propedéutica (1 200 horas). Es bivalente: el alumno cursa el bachillerato general, lo cual le permitirá continuar sus estudios en el nivel superior, así como materias que lo capacitan técnicamente en alguna de las especialidades que el colegio ofrece por lo que recibirá un título o certificado de competencia por cada módulo profesional cursado.

La oferta educativa incluye especialidades en Electricidad, Electrónica, Mecatrónica, Producción industrial de alimentos, Agroindustrias, Máquinas herramientas, Soldadura Industrial, Producción industrial, Producción de calzado, Ventas, Comercio exterior, entre otras.

En el caso de la EMSAD, ésta ofrece el bachillerato general, que permitirá al alumno continuar sus estudios en el nivel superior. Esta opción educativa cuenta con planteles en todo el país y se apoya en materiales impresos, videos, televisión, internet, audiocasetes, DVD, etcétera. Es una alternativa para ofrecer el servicio educativo del nivel medio superior en comunidades distantes, dispersas y en regiones de marginación.

Profesional Técnico

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

Como se ha dicho, el modelo Profesional Técnico es fundamentalmente impulsado por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica que forma parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. En sus inicios se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria. Desde hace una década, el Conalep ofrece el título de Profesional Técnico-Bachiller; así, busca ofrecer además de una preparación adecuada para el mercado laboral, una formación con énfasis en aspectos formativos transversales, que permita a sus egresados continuar sus estudios o modificar las trayectorias profesionales que marcan las distintas carreras del Colegio.

El nuevo modelo curricular flexible y multimodal incluye competencias laborales y profesionales, competencias básicas y competencias clave que refuerzan la formación tecnológica y fortalecen la formación científica y humanística de los educandos. Entre las innovaciones del nuevo currículo se encuentran también un programa de tutorías y “salidas laterales” que certifican ciertas habilidades de los estudiantes que no terminan sus estudios.

El CONALEP describe las competencias en las cuales se basan sus programas como “competencias contextualizadas”; los programas de estudio concebidos en torno a estas competencias están compuestos por dos tipos de módulos: autocontenidos e integradores. Los módulos integradores, que representan entre 65 y 67% de la carga, se refieren a los conocimientos científicos y humanísticos de carácter básico y propedéutico. Son comunes a todas las carreras. Los módulos autocon-

tenidos, diseñados con base en normas técnicas de competencia laboral institucionales, elaboradas por el propio Colegio, representan la tercera parte de la carga horaria y se dividen en las siguientes: transversales (cursos comunes a las carreras afines que pueden cursarse en cualquier semestre); específicos (de cada carrera) y optativos (orientados a atender necesidades regionales y que pueden conformarse como especialidades).

Este modelo educativo ofrece 48 opciones distintas agrupadas en nueve áreas de formación ocupacional. Se cursan en seis semestres de 18 semanas cada uno, con una carga de 35 horas a la semana.

Bachillerato General

Tiene tres componentes —básico, propedéutico y formación para el trabajo— y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad. El componente básico se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir. Todos los planteles que imparten el bachillerato general ofrecen la misma formación básica consistente en 31 asignaturas. El componente propedéutico profundiza en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales; el componente de formación para el trabajo se organiza en módulos y tiene el enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral. Los estudiantes cursan un total de cuatro módulos a partir de su tercer semestre. Los módulos son autocontenidos y no necesariamente deben ser cursados en secuencia. Los estudiantes que lo deseen pueden obtener

certificados de las competencias que adquieran en estos módulos.

Colegio de Bachilleres (COBACH)

Es un organismo público descentralizado del Estado creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973. Su objeto es ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, en las modalidades escolar y abierta.

Atiende de manera importante a la demanda de bachillerato general en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Ofrece atención en dos turnos y su sistema abierto presta los servicios propios del modelo en cinco centros de estudios, así como en centros de asesoría y de evaluación autorizados, estos últimos asociados a las plazas comunitarias, instaladas por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), donde se ofrece bachillerato en línea.

Es una opción propedéutica (Bachillerato General) cuya estructura curricular incluye una formación para el trabajo (entre las que se encuentran: Administración de Recursos Humanos, Biblioteconomía, Contabilidad, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Dibujo Industrial, Empresas Turísticas, Informática, Laboratorio Químico, y Organización y Métodos), una formación propedéutica y una formación básica. Se cursa en seis semestres.

Telebachillerato (TELEBACH)

A partir de 1980 se establecieron los sistemas de televisión educativa. El Telebachillerato ofrece servicios educativos del nivel medio superior a zonas rurales y urbanas marginales; es un modelo de atención con

características de general y propedéutico, y con elementos de capacitación para el trabajo; utiliza materiales audiovisuales e impresos, y promueve una relación integral de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje: docente, alumno y contenidos educativos. Este modelo se establece en comunidades rurales aisladas geográficamente, con medios limitados de comunicación.

El currículum del Telebachillerato se organiza en un tronco común (102 horas curriculares a la semana); el área propedéutica (18 horas curriculares a la semana) y el área de capacitación para el trabajo (40 horas curriculares a la semana). ■

2

Universalización de la cobertura

Héctor V. Robles Vásquez
con la colaboración de: Yadira Peralta Torres,
Juan Manuel Hernández Vázquez
y aportaciones del equipo de la
Dirección de Indicadores Educativos.

La matrícula de la EMS ha crecido ininterrumpidamente desde la creación de este tipo educativo y, en los últimos años, su tasa de crecimiento superó a las registradas en los niveles educativos que componen la educación básica. De 1990 a 1999 aumentó 37.7% y durante la primera década del nuevo siglo 37.2%; este incremento fue superior al experimentado en preescolar (34.6%), primaria (0.46%) y secundaria (14.6%), y ligeramente menor al de educación superior (39%).

Es muy probable que el crecimiento de la EMS se refuerce con la modificación del artículo 3º constitucional que incorpora a este tipo educativo como obligatorio, según se ha visto en el primer capítulo de este Informe. Dicha disposición perfila una nueva norma social en materia de escolaridad a la que debe aspirar nuestra juventud.

Conseguir que todos los jóvenes del país cuenten con la EMS es una tarea de mediano y largo plazo no sólo por la inversión de recursos que supone (en infraestructura, formación de profesores y becas), sino porque todavía hay una gran cantidad de jóvenes que no cuentan con el antecedente escolar necesario para cursar esos estudios.¹ El cumplimiento total de la meta sólo será posible cuando el subsistema de educación básica haya mejorado notablemente su eficacia y consiga que todos ingresen oportunamente al preescolar y logren finalizar la secundaria en el tiempo establecido.

Se debe tener presente que la obligatoriedad aprobada por los legisladores el 13 de octubre de 2011, establece que la cobertura habrá de alcanzarse en el ciclo escolar 2021-2022 y, en el artículo segundo transitorio, especifica que su población objetivo será el subgrupo de jóvenes de edad típica cuyo máximo nivel escolar sea la secundaria. Es posible que esta última acotación se haya basado tanto en argumentos de viabilidad presupuestal como en el principio de irretroactividad de una nueva disposición constitucional, que impediría exigir la EMS a todos los jóvenes que actualmente no la han completado y cuya edad limita de forma importante su retorno a la escuela.

Para avanzar hacia una mejor comprensión de lo que significaría universalizar la cobertura de la EMS, en este capítulo se ofrecen elementos que responden a las siguientes interrogantes: ¿quiénes conformarán la población objetivo de la EMS en la perspectiva de la obligatoriedad del nivel?, ¿qué desafíos enfrentarán el sistema educativo y la sociedad para avanzar con equidad en la consecución de la meta

¹ En este capítulo utilizaremos indistintamente los términos, “bachillerato”, “educación media” y “educación media superior” (EMS).

de universalización?, ¿cuáles son los retos para garantizar la plena cobertura, la retención y egreso de la mayoría de los alumnos de la EMS?

Primeramente se discute sobre las fuentes de información utilizadas para dar cuenta de la escolaridad y la asistencia de los jóvenes a la EMS; más adelante se analiza la dinámica poblacional de los jóvenes, su escolaridad y condición de asistencia —en especial del grupo 15 a 17 años—, de acuerdo con variables como el tamaño de la localidad en la que viven y las condiciones socioeconómicas de sus hogares. Asimismo, se presentan diversas estimaciones de cobertura y se discute acerca de la deserción como uno de los problemas que más afectan a este tipo educativo y que, como más adelante se verá, constituye un elemento nodal en la conformación de su demanda potencial.

2.1 | Los datos poblacionales y escolares

Para dar cuenta del volumen y tasa de crecimiento de la población joven se utilizan los resultados del *Censo de Población y Vivienda de 2010* y las estimaciones vigentes del Consejo Nacional de Población y Vivienda (CONAPO), respectivamente. Las estimaciones de escolaridad y asistencia de la población joven a la educación media superior se basan en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010* (ENIGH). Los datos escolares derivan de los registros administrativos que reportan las escuelas del país a través del denominado Formato 911. La elección de las fuentes de información poblacionales y su uso obedecen a dos criterios principales: el propósito de la fuente y la compatibilidad con la estadística educativa de inicio del ciclo 2010-2011.

Dado que, hasta ahora, el país no cuenta con los resultados de la conciliación intercensal 1990-2010, que permitiría tener estimaciones más precisas del total de los jóvenes en México, se utilizaron los datos provenientes del censo, los cuales constituyen, hasta este momento, las mejores estimaciones de la población en 2010. Es sabido que la proyección del CONAPO para ese año subestimó la población total en 3 millones 940 mil 327 individuos. El ajuste de los datos censales que resulten de la conciliación, ampliará las diferencias con las proyecciones todavía vigentes del CONAPO. Son tres tipos de errores los que se subsanarán: la omisión de personas, especialmente de los menores de 3 años; la inexacta declaración de la edad; y la recolección imprecisa de las características de los individuos y de las viviendas que ocupan (Partida, 2008).

No obstante la probable subestimación del número de jóvenes de 15 a 17 años, se utilizan las cifras del CONAPO para calcular la tasa neta de cobertura de la EMS en 2009 y 2010, siguiendo la recomendación del Comité Técnico Especializado en Información Educativa en el que participan el INEE, la SEP y el INEGI, entre otras instituciones.

Las estimaciones de la escolaridad de la población joven, así como los porcentajes de asistencia a la EMS, se apoyaron en la base de datos del Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la ENIGH 2010,

que es la fuente de información para la medición multidimensional de la pobreza que realiza el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Desde 2008, este módulo brinda información representativa por entidad. Sin embargo, como lo advierte el INEGI, sus datos tienen un carácter preliminar, en tanto no estén disponibles las nuevas proyecciones demográficas.²

Para informar sobre la asistencia a los centros educativos al inicio del ciclo escolar 2010/2011, se utilizaron los datos de la ENIGH 2010, cuyo periodo de levantamiento³ cubre la fecha de corte para la emisión de la estadística educativa (30 de septiembre). Los datos de esa encuesta resultan más adecuados que los del Censo de 2010, levantado entre el 31 de mayo y el 25 de junio y que, en todo caso, es más pertinente para informar sobre la asistencia al fin del ciclo 2009-2010.

2.2

Volumen y crecimiento de la población joven

Debido a que la asistencia a la escuela requiere de la participación regular y cotidiana de los alumnos por periodos extensos de tiempo, es más eficaz para las personas y para la sociedad que dicha asistencia ocurra a edades tempranas y que el avance de los alumnos, a través de grados y niveles educativos, sea lo más regular posible. Esta es una de las razones por las cuales los sistemas educativos escolarizados definen ciertas edades para la asistencia de niños y jóvenes a la escuela.

En México, la Ley General de Educación especifica edades de ingreso a los niveles de preescolar y primaria. En las metas *Más allá del Milenio*,⁴ el gobierno mexicano se impone compromisos en términos de matriculación y egreso de niños de preescolar, primaria y secundaria a edades que corresponden a un ingreso oportuno a la escuela y a un avance ininterrumpido en ella. Aunque en la actualidad no existen disposiciones semejantes para la EMS, ha de tomarse en cuenta que la obligatoriedad hace referencia a un rango de edad típico, el cual no se define explícitamente. Cabe señalar que en algunos países donde la EMS o parte de ella es obligatoria, también se establecen intervalos de edad ideales para que los jóvenes asistan a la escuela. En los siguientes análisis se considerará como rango de edad típica para cursar la EMS el intervalo de 15 a 17 años (INEE, 2011). No obstante, también se presentará información para los grupos 18 a 20 y 21 a 29 años.

De acuerdo con el Censo de 2010, en ese año había poco más de 6.7 millones de jóvenes en edades típicas (15 a 17 años), alrededor de 6.5 millones de 18 a 20 años y poco más de 16.5 millones entre 21 y 29.

² Ver nota aclaratoria de la ENIGH 2010 en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/Encuestas/Hogares/regulares/Enigh/Enigh2010/ncv/default.aspx>

³ En 2010, la ENIGH se levantó del 21 de agosto al 28 de noviembre.

⁴ Ver metas *Más allá del Milenio* 2B y 2C para el año 2015. La primera establece que todos los niños de 3 a 5 años reciban educación preescolar y la terminen en el tiempo normativo; la segunda señala que todos los niños de 12 años ingresen a la enseñanza secundaria y que 90% la concluya en el tiempo normativo (Gobierno Federal 2010 y 2005).

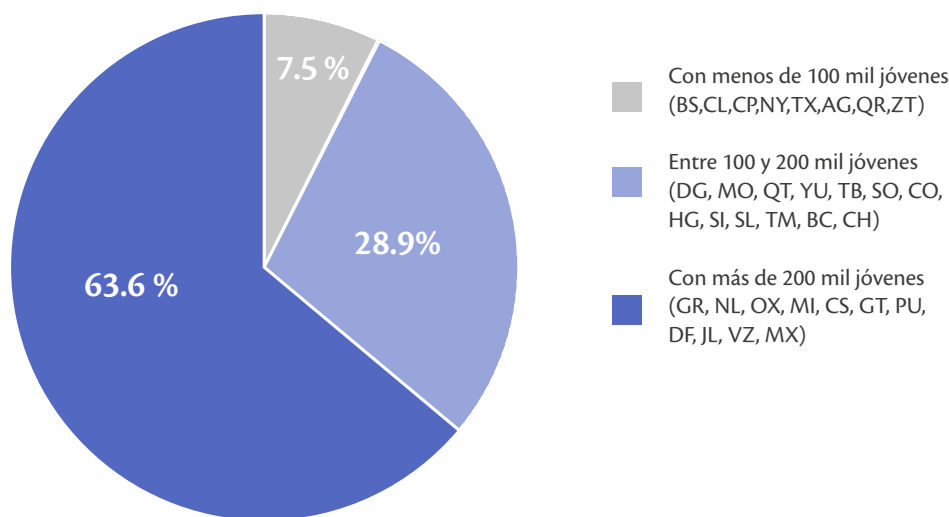
Para el caso de los jóvenes en edad típica, hay 11 entidades (Guerrero, Nuevo León, Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Guanajuato, Puebla, Distrito Federal, Jalisco, Veracruz y México) que en conjunto concentran 64% del total de la población de esas edades (gráfica 2.1). Ocho estados (Baja California Sur, Colima, Campeche, Nayarit, Tlaxcala, Aguascalientes, Quintana Roo y Zacatecas), caracterizados por tener menos de 100 mil jóvenes cada uno, participan apenas con 7% del total nacional; en las 13 entidades restantes (Durango, Morelos, Querétaro, Yucatán, Tabasco, Sonora, Coahuila, Hidalgo, Sinaloa, San Luis Potosí, Tamaulipas, Baja California y Chihuahua) reside 29% del total de jóvenes de 15 a 17 años.⁵

La reducción de las tasas de fecundidad que experimenta la población desde hace décadas ya se traduce en un decrecimiento del número de jóvenes de 15 a 17 años, tanto en el ámbito nacional como en la mayoría de las entidades federativas. Esto significa menores presiones al subsistema de EMS para expandir su infraestructura.

El CONAPO estimó que, de 2009 a 2010, el total de jóvenes en esas edades decreció 0.5% y sólo en 11 entidades aumentó entre 0.2 y 2.3%. Para 2020, se prevé que únicamente las tres entidades con mayores flujos migratorios (Baja California, Baja California Sur y Quintana Roo) mostrarán aún un crecimiento positivo. Se calcula que para entonces, la población de 15 a 17 años será de poco más de 5.5 millones, equivalente a 4.8% de la población total del país (INEE, 2011).

■ Gráfica 2.1

Distribución de la población de 15 a 17 años en entidades federativas según su tamaño



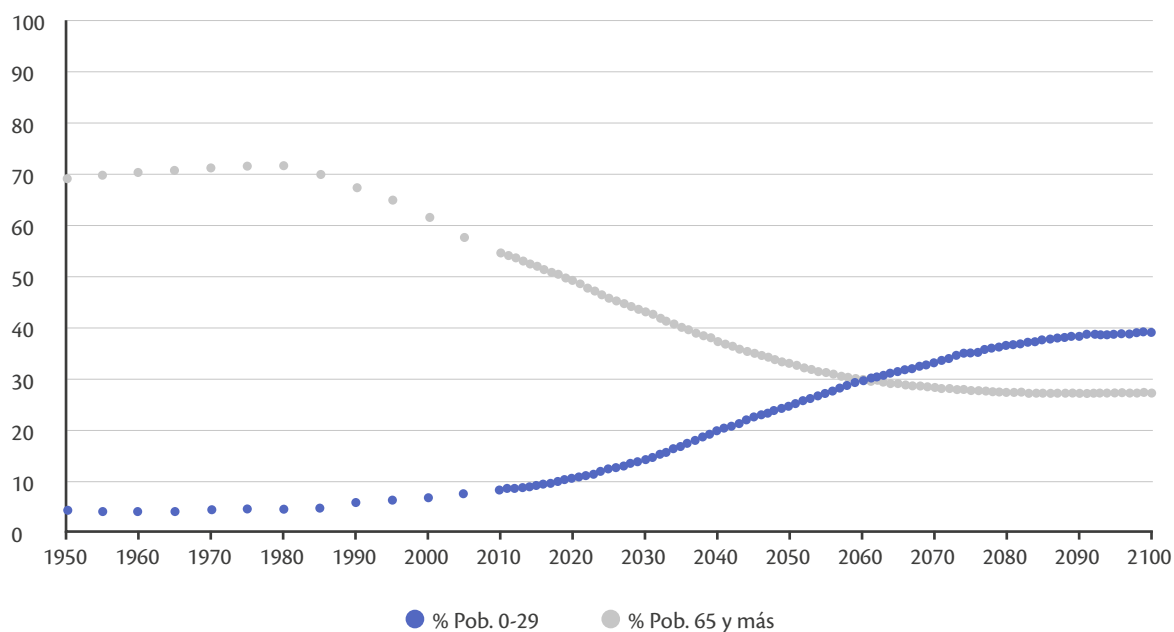
Fuente: INEE, cálculos con base en *Tabulados Básicos de Censo de Población y Vivienda 2010*, INEGI.

⁵ Una distribución muy semejante ocurre para los jóvenes de 18 a 20 y de 21 a 29 años.

Como puede verse en la gráfica 2.2, actualmente la población de 0 a 29 años representa 55.4% del total, mientras que el grupo de 65 años y más equivale a 6.2%. En el mediano plazo esto se revertirá. La proyección de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estima que para el año 2050, la población infantil y juvenil mexicana equivaldrá a 32.9% de la población total y la de los adultos mayores a 22.8% (Jackson, 2005). Para 2061, estos dos grupos etarios contribuirán con el mismo porcentaje de población. A partir de ese año, se espera que el peso de la población adulta mayor supere cada vez más a la población infantil y juvenil (UN, 2011).

■ Gráfica 2.2

Porcentaje de población infantil y juvenil y de adultos mayores (2010-2100)



Fuente: INEE, cálculos propios con base en *World Population Prospects, the 2010 Revision*, United Nations
<http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.htm>

¿Cuáles son las consecuencias de esta dinámica demográfica? Habrá presiones para elevar los recursos públicos de los sistemas de pensiones, salud y, de manera más general, de seguridad social para la atención de la población adulta mayor. Si la riqueza social no aumenta, la atención de una creciente cantidad de adultos mayores sólo podrá provenir de una disminución en la inversión productiva, lo cual comprometerá el crecimiento económico futuro. La forma de evitar esta trampa en el desarrollo del país es aumentar la productividad tanto del sector económico como de la fuerza laboral. Por ello, será imprescindible mejorar las capacidades y habilidades de los recursos humanos, desarrollar industrias competitivas globalmente y aumentar la productividad y estándares de vida de la población, y al mismo tiempo mejorar la seguridad social (Jackson, 2005). Sin duda, el Sistema Educativo Nacional (SEN) puede contribuir a la superación de estos retos proponiéndose el mejoramiento de la formación de los niños y jóvenes y, más ampliamente, elevando radicalmente su calidad, lo que supone la superación de los avances inerciales que lo caracterizan hasta ahora.

2.3 La escolaridad de la población joven

No toda la población joven finaliza la educación secundaria. De acuerdo con la ENIGH, en 2010, 71% de los jóvenes de 15 a 17 años concluyó dicho nivel educativo, 26% contaba con educación básica incompleta y 2% había finalizado la educación media superior. Entre los jóvenes de 18 a 20, 41% tenía como escolaridad máxima la secundaria, mientras que entre los de 21 a 29, esto era cierto para 34%. En estos dos grupos, los porcentajes sin educación básica completa y sin instrucción se aproximaron a 18 y 23%, respectivamente (tabla 2.1).

■ **Tabla 2.1**

Porcentaje y volumen de población joven en cada nivel educativo, por grupo de edad (2010)

Nivel de escolaridad	Porcentaje Grupo de edad		
	15-17	18-20	21-29
Sin instrucción	1.1 *	1.2 *	2.1 *
Básica incompleta	26.1 *	16.8 *	21.2 *
Básica completa	70.8	40.8	33.8
Media superior	2.0 *	40.7	28.1 *
Superior	0.0 a	0.4 *	14.9 *
Total	100.0	100.0	100.0
Nivel de escolaridad	Absolutos (millones)		
	15-17	18-20	21-29
Sin instrucción	0.07	0.08	0.33
Básica incompleta	1.79	1.09	3.36
Básica completa	4.87	2.66	5.36
Media superior	0.14	2.65	4.45
Superior	0.00	0.03	2.36
Total	6.88	6.51	15.85

a No es estadísticamente diferente de cero, a 5% de confianza.

* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría *Básica completa*.

Fuente: INEE, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas, INEGI.

No sorprende que la proporción de jóvenes cuya escolaridad es al menos de educación media superior aumente con la edad: 2% para los de 15 a 17 años; 41% para los de 18 a 20, y 43% para los de 21 a 29.

A partir de los datos de la tabla 2.1 es posible elaborar estimaciones del número de usuarios potenciales de la EMS, las cuales, como se verá más adelante, variarán de acuerdo con los criterios que se utilicen para definir a la población objetivo. Ésta puede determinarse por rangos de edad específicos; por el señalamiento de una edad máxima de atención —como ocurre en algunos países europeos— o por la adopción de edades mínimas de ingreso al sistema escolarizado.⁶

Por tamaño de la localidad de residencia

¿Cómo se distribuyen los usuarios potenciales de la EMS en las localidades del país? La muestra de la ENIGH 2010 permite estimar cifras relativas y absolutas de los jóvenes en cada nivel de escolaridad de acuerdo con el tamaño de la localidad de residencia. La tabla 2.2 ofrece dichas cifras distinguiendo tres tipos de localidades: rurales (de menos de 2 mil 500 habitantes), semiurbanas (de 2 mil 500 a menos de 15 mil habitantes) y urbanas (con 15 mil o más habitantes). Puede observarse que la mayor demanda, en términos absolutos, proviene del último grupo, seguida por la de las localidades rurales. En éstas, 1 millón de jóvenes entre 15 y 17 años ha completado su educación básica; esto es cierto para 0.6 millones de quienes tienen entre 18 y 20, y para poco menos de 1.2 millones del grupo 21-29. En las localidades urbanas, las cifras absolutas de jóvenes con secundaria duplican o triplican las previamente descritas: 3.2 millones entre los de 15 a 17 años, 1.6 millones entre quienes tienen de 18 a 20, y 3.4 millones en el grupo 21 a 29. En las localidades semiurbanas las cifras correspondientes son inferiores a las de las rurales.

Nótese que, independientemente del tamaño de la localidad, la proporción de jóvenes con secundaria completa decrece con la edad, sin embargo el porcentaje entre quienes tienen las edades típicas y secundaria completa, aumenta con el tamaño del lugar donde viven. De hecho, la probabilidad que tiene un joven rural de edad típica de contar con el antecedente escolar para cursar la EMS, es significativamente menor a la de un joven de la misma edad que reside en localidades más grandes. Además, se destaca que, sin importar la edad, hay porcentajes más elevados de jóvenes rurales en niveles educativos iniciales en comparación con los que viven en municipios más urbanos. Esto denota que una mayor proporción de jóvenes rurales experimenta una dinámica de avance escolar más accidentada y lenta respecto de aquellos que viven en zonas urbanas. Este rezago en la escolaridad configura una situación de inequidad y exclusión social que limita el desarrollo de las capacidades de la población rural.

⁶ Junto al señalamiento de edades mínimas de ingreso a preescolar y primaria a los 3 y 6 años, respectivamente, la Ley General de Educación establece en su artículo 43 que “la educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria”. Con esto implícitamente se determina el rango de 3 a 14 años para cursar la educación básica en el sistema escolarizado.

■ **Tabla 2.2**

Porcentaje y volumen de población joven en cada nivel educativo,
por grupo de edad y tamaño de localidad¹ (2010)

Nivel de escolaridad	Porcentaje								
	Localidades rurales			Localidades semiurbanas			Localidades urbanas		
	15-17	18-20	21-29	15-17	18-20	21-29	15-17	18-20	21-29
Sin instrucción	2.2 *#	2.6 *#	4.7 *#	1.5 *	1.8 *	2.6 *#	0.5 *	0.6 *	1.1 *
Básica incompleta	39.0 *#	27.6 *#	37.3 *#	25.4 *#	18.3 *#	25.3 *#	20.7 *	12.5 *	15.2 *
Básica completa	57.2 #	43.2	36.0	71.5 *#	40.8	37.1	76.5	40.0	32.5
Media superior	1.6 *	26.5 *#	16.8 *#	1.6 *	38.7 *#	25.8 *#	2.3 *	46.4 *	32.1 *
Superior	- a	0.2 a	5.2 *#	-	0.4 *	9.2 *#	0.0 a	0.5 *	19.1 *
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Nivel de escolaridad	Absolutos (millones)								
Sin instrucción	0.04	0.04	0.15	0.01	0.08	0.06	0.02	0.03	0.12
Básica incompleta	0.69	0.41	1.21	0.26	1.09	0.57	0.85	0.51	1.58
Básica completa	1.00	0.64	1.16	0.72	2.66	0.84	3.15	1.64	3.36
Media superior	0.03	0.39	0.55	0.02	2.65	0.58	0.10	1.90	3.32
Superior	0.00	0.00	0.17	0.00	0.03	0.21	0.00	0.02	1.98
Total	1.76	1.49	3.24	1.01	6.5	2.26	4.12	4.10	10.36

a No es estadísticamente diferente de cero, a 5% de confianza.

* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría *Básica completa*.

Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría Localidades urbanas.

¹ Tamaño de localidad. Rural: menos de 2,500 habitantes; Semiurbana: 2,500 a 14,999 habitantes y Urbana: 15,000 o más habitantes.

Fuente: INEE, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*.
Módulo de Condiciones Socioeconómicas, INEGI.

El sistema educativo y la sociedad pueden atenuar esta inequidad perseverando en aumentar el ingreso y el egreso oportunos de la educación básica, así como reduciendo la reprobación y el abandono de las escuelas en las poblaciones de contextos de mayor vulnerabilidad. De este modo, cada vez más niños de las áreas rurales terminarán la secundaria a los 14 o 15 años y las distribuciones de la escolaridad entre localidades serán más similares que ahora.

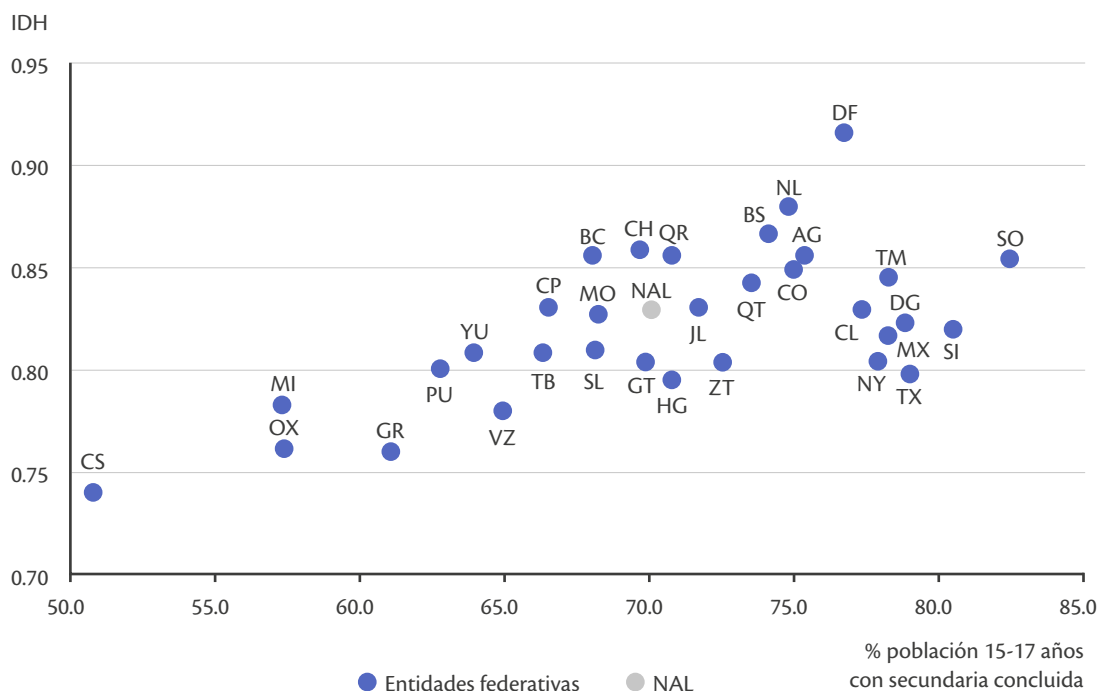
Por características socioeconómicas

¿Todos los jóvenes tienen las mismas oportunidades de finalizar la educación secundaria? Como se deduce de la gráfica 2.3, la respuesta es no. Se observa una fuerte asociación positiva entre los porcentajes de jóvenes de 15 a 17 años cuyo máximo nivel alcanzado es educación secundaria y las condiciones de desarrollo social de las entidades donde habitan.⁷ Destaca la gran dispersión entre entidades federativas.

⁷ Entre los de mayor edad esta relación se debilita.

■ Gráfica 2.3

Relación entre el porcentaje de población de 15-17 años cuyo máximo nivel alcanzado es secundaria (2010) y el Índice de Desarrollo Humano estatal (2008)



Nota: Correlación de Pearson = 0.63

Fuente: INEE, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*, INEGI e *Informe sobre Desarrollo Humano*

Los datos de la tabla 2.3 permiten sustentar que las trayectorias escolares de los jóvenes de contextos sociales favorecidos se asemejan más a lo planeado por el sistema escolar, que las de sus contrapartes de contextos más vulnerables. Por ejemplo, respecto del grupo 15 a 17 es posible observar que: a) sólo 49 de cada 100 jóvenes hablantes de alguna lengua indígena tienen el antecedente escolar para cursar la EMS, mientras que entre los jóvenes monolingües de español, la cifra se eleva a 72%; b) de cada 100 jóvenes que habitan en áreas rurales, 57 han completado la secundaria, pero esta cifra se incrementa a 77 de cada 100 jóvenes urbanos; c) en los hogares cuyos jefes no tienen escolaridad alguna, 47% de los jóvenes ha finalizado la educación básica, pero ese porcentaje aumenta a 86% cuando se trata de hogares cuyos jefes tienen educación superior.

Las brechas educativas entre los jóvenes también están asociadas con el ingreso, la pobreza del hogar y la participación laboral intensiva. Así, mientras que sólo poco más de la mitad de los jóvenes de 15 a 17 años que habitan en hogares del quintil más pobre completó la secundaria, en el segundo quintil lo hizo casi 68% y en el más rico, 84%. La diferencia porcentual entre los que viven en situación de pobreza alimentaria y cuentan con el antecedente para cursar la EMS y sus similares no pobres, es de casi 30 puntos.

▪ **Tabla 2.3**

Distribución porcentual de los jóvenes según escolaridad por características seleccionadas y grupos de edad (2010)

Características seleccionadas		15-17 años				
		Sin instrucción	Básica incompleta	Básica completa	Media superior	Superior
Población (millones)	Absolutos (millones)	0.07	1.79	4.87	0.14	0.001 *
	Porcentaje	1.1	26.1	70.8	2.0	0.01
Sexo (%)	Hombres	1.2 *	29.0 *	67.7 *	2.0	0.02 a
	Mujeres	0.9	22.8	74.3	2.0	-
Tamaño de localidad (%)	Rural	2.2 *	39.0 *	57.2 *	1.6	-
	Semiurbana	1.5	25.4 *	71.5 *	1.6	-
	Urbana	0.5	20.7	76.5	2.3	0.02 a
Tipo de hablante (%)	Hablante de lengua indígena	3.5 *	46.4 *	49.3 *	0.9 *	-
	Hablante sólo de español	0.9	24.8	72.2	2.1	0.01
Marginación ¹ (%)	Alta marginación	1.9	42.3 *	54.7 *	1.1 *	-
	Baja marginación	0.9	22.6	74.3	2.2	0.01 a
Condición de actividad (%)	Trabajo doméstico y extra doméstico ≥ 20 h	1.3	45.0	53.3	0.5	-
	Sólo trabajo extra doméstico ≥ 20 h	1.5	50.1 *	48.1 *	0.3	-
	Sólo trabajo doméstico ≥ 20 h	1.1	44.4	53.8	0.7	-
	No trabaja o trabaja menos de 20 h	0.7 a	43.4	55.4	0.5	-
Nivel de escolaridad del jefe de familia (%)	Sin instrucción	4.9 *	47.0 *	46.5 *	1.6	-
	Básica incompleta	1.0	34.2 *	63.2 *	1.6 *	-
	Básica completa	0.4	16.5 *	81.1	2.0	0.01 a
	Media superior	0.4	11.6	85.1	2.9	-
	Superior	0.5	9.7	85.8	4.0	0.08 a
Quintil de ingreso (%)	Primero	2.7 *	45.4 *	51.1 *	0.8 *	-
	Segundo	1.2	29.0 *	67.5 *	2.3	-
	Tercero	0.7 a	21.5 *	76.7 *	1.0 *	-
	Cuarto	0.3	17.3	80.2	2.1	-
	Quinto	0.8	11.9	84.2	3.2	-
Condición de pobreza (%)	Pobreza alimentaria	2.8 *	44.5 *	51.8 *	0.8 *	-
	Pobreza de capacidades	2.2 *	41.3 *	55.4 *	1.2	-
	Pobreza de patrimonio	1.7 *	33.3 *	63.4 *	1.6	-
	No pobres	0.5	17.2	80.2	2.0	-

a El dato no es estadísticamente diferente de cero.

* Estadísticamente significativo a 95% de confianza respecto a la última categoría.

¹ Datos de marginación por municipio en 2005. La alta marginación se refiere a los grados de marginación alto y muy alto correspondientes al índice de marginación a nivel localidad de CONAPO; mientras que la baja marginación se refiere a los grados de marginación medio, bajo y muy bajo del mismo índice.

18-20 años					21-29 años				
Sin instrucción	Básica incompleta	Básica completa	Media superior	Superior	Sin instrucción	Básica incompleta	Básica completa	Media superior	Superior
0.08	1.09	2.66	2.65	0.03 *	0.33	3.36	5.36	4.45	2.36 *
1.2	16.8	40.8	40.7	0.4	2.1	21.2	33.8	28.1	14.9
1.3	18.5 *	42.4	37.6 *	0.3 *	1.8	21.1 *	35.1 *	28.6 *	13.4 *
1.2	15.0	39.3	44.0	0.6	2.3	21.2 *	32.7 *	27.6 *	16.2 *
2.6 *	27.6 *	43.2	26.5 *	0.2 a	4.7 *	37.3	36.0	16.8	5.2
1.8	18.3 *	40.8	38.7 *	0.4	2.6 *	25.3 *	37.1 *	25.8 *	9.2 *
0.6	12.5	40.0	46.4	0.5	1.1	15.2	32.5	32.1	19.1
1.0 *	15.6 *	41.0	42.0 *	0.5 *	8.8 *	41.5 *	29.7 *	17.0 *	2.9 *
5.4	36.2	38.9	19.5	-	1.7	20.0	34.1	28.7	15.6
3.1 *	14.4 *	41.1	43.2 *	0.5 a *	1.4 *	18.4 *	34.3 *	29.5 *	16.3 *
0.9	30.1	39.4	27.3	0.1	5.9	38.7 *	30.8 *	18.9 *	5.7 *
1.2	20.7 *	51.2 *	26.8 *	0.1	1.6 *	19.0	34.2 *	27.7 *	17.5 *
1.0	25.7 *	52.1 *	21.0 *	0.2 a	1.3 *	22.5	36.0	24.7	15.5
1.8	22.9 *	51.5 *	23.7 *	0.1 a	3.1	28.2 *	39.4 *	22.5 *	6.8 *
1.3	8.6	45.5	44.4	0.2	3.1	11.4 *	19.8 *	46.0 *	19.8 *
5.7 *	32.3 *	43.7 *	18.3 *	0.1 a	11.8 *	35.6 *	33.2 *	16.2 *	3.3 *
1.2 *	25.6 *	42.8 *	30.1 *	0.3	2.3 *	37.4 *	31.6 *	21.1 *	7.6 *
0.7 *	9.1 *	48.2 *	41.4 *	0.7	0.8	10.3	55.3	23.5	10.1
0.2 a	2.3	28.3	68.7	0.6	0.1	3.3 *	14.9 *	63.1 *	18.6 *
0.1 a	2.4	25.1	71.7	0.6	0.3	1.4 *	8.5 *	32.2 *	57.6 *
3.5 *	34.2 *	44.0 *	18.3 *	-	5.8 *	47.4 *	33.5 *	11.6 *	1.7 *
0.9	23.5 *	42.7 *	32.9 *	-	3.4 *	32.4 *	39.2 *	21.2	3.7 *
0.8	14.7 *	41.9 *	42.4 *	0.1 a	1.2	22.8	38.5	29.1	8.4
1.1	8.2	43.7 *	46.9 *	0.1 a	0.7	11.6 *	33.1 *	37.8 *	16.8 *
0.7 a	5.8	30.9	62.3	0.2 a	0.7	4.5 *	16.8 *	36.6 *	41.3 *
3.3 *	33.9 *	44.9	18.0 *	-	5.8 *	46.2 *	34.3 *	11.9 *	1.9 *
2.7 *	31.9 *	44.3	21.1 *	-	4.7 *	43.4	35.4	14.3	2.1
1.7	24.3 *	43.1	30.9 *	0.0 a	3.8 *	34.8	37.2	19.7	4.5
1.0	9.2	38.8	50.9	0.1 a	0.8	11.2	26.8	35.7	25.5

Fuentes: INEE, para las variables sexo, tamaño de localidad, tipo de hogar, marginación y nivel de escolaridad del jefe: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas, INEGI. Para las variables quintil de ingreso y condición de pobreza: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Nueva Construcción, INEGI. Para la variable *Condición de actividad*: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010*, trimestre II, INEGI.

En el grupo de jóvenes de mayor edad, las desigualdades en el avance escolar no se reflejan respecto de la secundaria completa sino hasta fases educativas posteriores (media superior y superior). Por ejemplo, mientras 21% de los jóvenes rurales de 18 a 20 años cuenta con educación media superior, 42% de sus pares urbanos tiene esa misma escolaridad. Entre los jóvenes de 21 a 29 años que residen en hogares del quintil más pobre, menos de 2% ha completado la educación superior, pero esto es cierto para 41% de quienes habitan los hogares más ricos.

Los datos muestran que a pesar de todos los avances alcanzados, la desigualdad en la escolaridad continúa relacionándose estrechamente con el origen social y las condiciones de residencia, esta situación revela la incapacidad de la sociedad y del sistema escolar para garantizar el derecho a la educación para todos los jóvenes, independientemente de sus características personales o familiares. A medida que esta desigualdad persista, una parte importante de los jóvenes del país estarán excluidos del acceso a la EMS por motivos que no dependen exclusivamente de ellos y, por tanto, verán reducidas sus capacidades y sus oportunidades de bienestar.

2.4 | Estimaciones de la cobertura

Puesto que la obligatoriedad de la EMS implica universalizar la cobertura, es preciso saber a cuántos jóvenes habrá que dar un lugar para que cursen y finalicen este tipo educativo. Las respuestas son diversas y dependen de cómo se define la “población objetivo”, lo que a su vez depende del compromiso que el sistema educativo y la sociedad estén en posibilidad de asumir. En este apartado se ofrecerán cuatro estimaciones distintas que buscan dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos jóvenes de 15 a 17 años asisten (y no asisten) a la EMS?
- ¿Cuántos jóvenes de 15 a 17 años con secundaria completa asisten (y no asisten) a la EMS?
- ¿Cuántos jóvenes de 15 a 17 años están matriculados en la EMS?
- ¿Cuántos egresados de educación secundaria se inscriben al primer grado de EMS al siguiente ciclo escolar?

Una quinta estimación se presentará hacia el final de este capítulo, una vez que se haya dado cuenta de la deserción que se registra en la EMS, puesto que ésta es factor fundamental en el cálculo de la llamada *demanda potencial*.

Todas las estimaciones son útiles y cumplen propósitos similares para diferentes periodos. Por ejemplo, el porcentaje de jóvenes de edades típicas que están matriculados en la EMS constituye una medida de cobertura de corto plazo, mientras que la proporción de jóvenes de 15 a 17 años, que asisten o no a la EMS, es una medida de mediano y largo plazo orientada a informar cómo se está atendiendo a toda la subpoblación que el sistema educativo está obligado a dar servicio. Las mediciones para responder

a las dos últimas interrogantes solamente utilizan datos del propio sistema educativo y las otras descansan en cifras exclusivamente poblacionales o en una combinación de esta información con la educativa.

Junto con las estimaciones de volumen se ofrece información de la mayor o menor asistencia o matriculación en la EMS de distintas subpoblaciones, de manera que pueda apreciarse el desafío de cobertura no solo en términos de tamaño sino de equidad.

Asistencia a la EMS de los jóvenes de 15 a 17 años

En 2010, poco más de la mitad de quienes tenían entre 15 y 17 años asistía a algún servicio de bachillerato. Esto significa que alrededor de 3.2 millones de jóvenes en esas edades estaban fuera de la EMS, sea porque nunca ingresaron a la escuela, porque se encontraban todavía estudiando la educación básica o, porque habiéndola concluido, no habían continuado sus estudios. Como se desprende de la tabla 2.4, la asistencia a la EMS decrece rápidamente con la edad: sólo 12% de los jóvenes de 18 a 20 y apenas 1% de los de 21 a 29 estaban asistiendo a este tipo educativo.

Nótese que tanto las cifras absolutas como relativas de aquellos de 18 años y más son menores en comparación con la población que cuenta con el antecedente escolar para cursar la EMS (tabla 2.3). Los datos ilustran que tener una mayor edad a la típica limita severamente la asistencia a este tipo educativo. Probablemente, entre los jóvenes de edades mayores, el costo de oportunidad —en términos económicos y subjetivos— asociado con la edad misma sea una variable clave para explicar sus bajas tasas de asistencia.

La tabla 2.4 muestra que la asistencia de los jóvenes de 15 a 17 años aumenta con el tamaño de la localidad de residencia o cuando la vulnerabilidad de la población disminuye. De cada 100 jóvenes en edades típicas residentes en localidades rurales, 36 asisten al bachillerato; para quienes habitan en localidades semiurbanas o urbanas, esta cantidad aumenta a 52 y 60 respectivamente. Los hablantes de alguna lengua indígena asisten proporcionalmente menos (29%) que los que sólo hablan español (54%).

Alrededor de la mitad de los jóvenes de 15 a 17 años que no trabajan o trabajan menos de 20 horas semanales asiste a la EMS. En contraste, entre aquellos que trabajan jornadas semanales extensas (20 horas o más), la asistencia tiende a reducirse de forma importante. Asimismo, entre los jóvenes que pertenecen a hogares en pobreza o donde el jefe del hogar tiene poca escolaridad se aprecia una menor asistencia.

■ **Tabla 2.4**

Subpoblaciones de jóvenes por grupos de edad y condición de asistencia a la EMS

Características seleccionadas		15-17 años		18-20 años		21-29 años	
		Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
Población (millones)	Absolutos (millones)	3.65	3.23	0.77	5.74	0.19	15.67
	Porcentaje	53.0	47.0	11.8	88.2	1.2	98.8
Sexo (%)	Hombres	50.7 *	49.3 *	13.1 *	86.9 *	1.5 *	98.5 *
	Mujeres	55.5	44.5	10.6	89.4	0.9	99.1
Tamaño de localidad (%)	Rural	36.4 *	63.6 *	7.5 *	92.5 *	0.5 *	99.5 *
	Semiurbana	52.1 *	47.9 *	9.8 *	90.2 *	0.7 *	99.3 *
	Urbana	60.3	39.7	13.9	86.1	1.5	98.5
Tipo de hablante (%)	Hablante de lengua indígena	29.4 *	70.6 *	8.4 *	91.6 *	0.4 *	99.6 *
	Hablante sólo de español	54.5	45.5	12.1	87.9	1.2	98.8
Marginación ¹ (%)	Alta marginación	36.0 *	64.0 *	8.9 *	91.1 *	0.5 *	99.5 *
	Baja marginación	56.6	43.4	12.4	87.6	1.3	98.7
Condición de actividad (%)	Trabajo doméstico y extra doméstico ≥ 20 h	21.1 *	78.9 *	8.7 *	91.3 *	1.3 *	98.7 *
	Sólo trabajo extra doméstico ≥ 20 h	17.1 *	82.9 *	7.7 *	92.3 *	1.1 *	98.9 *
	Sólo trabajo doméstico ≥ 20 h	26.7 *	73.3 *	10.9 *	89.1 *	0.9 *	99.1 *
	No trabaja o trabaja menos de 20 h	50.4	49.6	34.8 a	65.2	3.5 a	96.5
Nivel de escolaridad del jefe de familia (%)	Sin instrucción	28.1 *	71.9 *	7.9 *	92.1 *	0.6	99.4
	Básica incompleta	39.7 *	60.3 *	9.6 *	90.4 *	1.1	98.9
	Básica completa	65.2 *	34.8 *	13.3	86.7	1.5	98.5
	Media superior	75.4 *	24.6 *	15.3	84.7	1.4	98.6
	Superior	82.9	17.1	17.1	82.9	1.1	98.9
Quintil de ingreso (%)	Primero	30.8	69.2 *	8.2 *	91.8 *	0.6	99.4
	Segundo	44.3 *	55.7 *	9.0 *	91.0 *	0.8	99.2
	Tercero	57.8 *	42.2 *	12.7	87.3	1.3	98.7
	Cuarto	63.8 *	36.2 *	12.8	87.2	1.9	98.1
	Quinto	75.5	24.5	14.6	85.4	1.4	98.6
Condición de pobreza (%)	Pobreza alimentaria	30.8 *	69.2 *	8.7 *	91.3 *	0.8	99.2
	Pobreza de capacidades	34.7 *	65.3 *	8.7 *	91.3 *	0.7 *	99.3 *
	Pobreza de patrimonio	42.4 *	57.6 *	10.4	89.6	0.9	99.1
	No pobres	65.3	34.7	12.8	87.2	1.5	98.5

* Estadísticamente significativo a 95% de confianza respecto a la última categoría.

a El dato no es estadísticamente diferente de cero.

¹ Datos de marginación por municipio en 2005. La alta marginación se refiere a los grados de marginación alto y muy alto correspondientes al índice de marginación a nivel localidad de CONAPO; mientras que la baja marginación se refiere a los grados de marginación medio, bajo y muy bajo del mismo índice.

Fuentes: INEE, para las variables sexo, tamaño de localidad, tipo de hogar, marginación y nivel de escolaridad del jefe: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas, INEGI.

Para las variables quintil de ingreso y condición de pobreza: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Nueva Construcción, INEGI. Para la variable condición de actividad: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010*, trimestre II, INEGI.

Asistencia a la EMS de los jóvenes de 15 a 17 años con secundaria completa

Se estima que en 2010, del total de jóvenes de 15 a 17 años que había concluido la educación secundaria, 76% asistía a la EMS. Esto significa que 1.2 millones de los jóvenes en esas edades con educación básica completa no estaba yendo a la escuela. Esta cifra representa la población objetivo a la que la reforma constitucional se obliga en primera instancia, a dar un lugar para cursar el bachillerato (tabla 2.5).

La continuación de los estudios en la EMS entre los jóvenes de 18 a 20 años con secundaria es considerablemente menor (30%) y disminuye drásticamente entre el grupo 21-29 (3.6%), donde cerca de 5 millones no prosiguió sus estudios, aun teniendo el antecedente escolar. Estos resultados sugieren que la edad es una variable que condensa diversas situaciones que limitan de forma importante la asistencia a la escuela, especialmente entre aquellos jóvenes de edades superiores a las típicas.

La asistencia a la EMS entre la población de jóvenes con antecedente escolar también está influida por sus condiciones socioeconómicas y culturales. Esta asociación es más evidente entre los jóvenes de edades típicas y se debilita para los mayores. De la población de 15 a 17 años con antecedente de secundaria, asisten menos a la EMS quienes, por ejemplo habitan en zonas rurales (64%); provienen de hogares indígenas (61%); viven en situación de pobreza alimentaria (60%); residen en localidades de alta marginación (67%) y viven en hogares cuyos ingresos *per cápita* los ubican en el primer quintil (61%).

Finalmente, los jóvenes de edades típicas que no trabajan o lo hacen por menos de 20 horas semanales, asisten en mayor proporción (91%) que sus similares que trabajan extensamente, independientemente de si lo hacen en labores domésticas (50%) o fuera de ellas (36%).

El lector podrá apreciar que el patrón descrito para los jóvenes de 15 a 17 años se mantiene para los dos grupos etarios restantes, aunque con niveles de asistencia menores, particularmente para el de 21 a 29 años.

Hay quienes valoran que las estimaciones de cobertura de la EMS deberían considerar también a los jóvenes de 18 años; no obstante, debe tomarse en cuenta que 10% de ellos ya tiene el bachillerato concluido y que es de esperarse que este porcentaje vaya en aumento a medida que siga acrecentándose el número de quienes egresan de secundaria a los 14 años. Se sugiere, por tanto, limitar el uso de los porcentajes de asistencia a la EMS del grupo de 15 a 18 años como descriptivos de una situación que hay que mejorar, y no utilizarlos como parámetro para valorar la cercanía o lejanía de una meta social de cobertura para esa subpoblación de jóvenes (tabla 2.6).

■ **Tabla 2.5**

Subpoblaciones de jóvenes con escolaridad de secundaria por grupos de edad
y condición de asistencia a la educación media superior

Características seleccionadas		15-17 años		18-20 años		21-29 años	
		Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
Población (millones)	Absolutos (millones)	3.65	1.17	0.77	1.83	0.19	5.05
	Porcentaje	75.7	24.3	29.7	70.3	3.6	96.4
Sexo (%)	Hombres	75.9	24.1	31.5	68.5	4.3	95.7
	Mujeres	75.6	24.4	27.7	72.3	2.9	97.1
Tamaño de localidad (%)	Rural	64.1 *	35.9 *	9.7 *	90.3 *	1.5 *	98.5 *
	Semiurbana	74.5	25.4	24.6 *	75.4 *	2.0 *	98.0 *
	Urbana	79.7	20.3	35.7	64.3	4.8	95.2
Tipo de hablante (%)	Hablante de lengua indígena	60.8 *	39.2 *	21.5 *	78.5 *	1.3 *	98.7 *
	Hablante sólo de español	76.4	23.6	30.2	69.8	3.8	96.2
Marginación ¹ (%)	Alta marginación	66.5 *	33.5 *	22.8 *	77.2 *	1.7 *	98.3 *
	Baja marginación	77.2	22.8	30.9	69.1	3.9	96.1
Condición de actividad (%)	Trabajo doméstico y extra doméstico ≥ 20 h	39.7 *	60.3 *	17.1 *	82.9 *	3.7 *	96.3 *
	Sólo trabajo extra doméstico ≥ 20 h	35.6 *	64.4 *	14.8 *	85.2 *	3.1 *	96.9 *
	Sólo trabajo doméstico ≥ 20 h	49.8 *	50.2 *	21.3 *	78.7 *	2.3 *	97.7 *
	No trabaja o trabaja menos de 20 h	91.0	9.0	76.5	23.5	17.6	82.4
Nivel de escolaridad del jefe de familia (%)	Sin instrucción	61.4 *	38.6 *	18.4 *	81.6 *	1.7 *	98.3 *
	Básica incompleta	63.8 *	36.2 *	22.8 *	77.2 *	3.4 *	96.6 *
	Básica completa	81.3 *	18.7 *	28.6	71.4	2.9 *	97.1 *
	Media superior	89.4 *	10.6 *	55.8	44.2	9.4	90.6
	Superior	97.3	2.7	69.3	30.7	13.4	86.6
Quintil de ingreso (%)	Primero	61.1	38.9 *	18.8 *	81.2 *	1.9 *	98.1 *
	Segundo	66.3 *	33.7 *	21.7 *	78.3 *	2.1 *	97.9 *
	Tercero	76.4 *	23.6 *	31.0	69.0	3.4 *	96.6 *
	Cuarto	80.2 *	19.8 *	30.2	69.8	5.9	94.1
	Quinto	90.4	9.6	49.3	50.7	8.8	91.2
Condición de pobreza (%)	Pobreza alimentaria	59.8 *	40.2 *	19.6 *	80.4 *	2.2 *	97.8 *
	Pobreza de capacidades	63.4 *	36.6 *	19.9 *	80.1 *	1.9 *	98.1 *
	Pobreza de patrimonio	67.4 *	32.6 *	24.6 *	75.4 *	2.5 *	97.5 *
	No pobres	82.4	17.6	34.0	66.0	5.9	94.1

* Estadísticamente significativo a 95% de confianza respecto a la última categoría.

¹Datos de marginación por municipio en 2005. La alta marginación se refiere a los grados de marginación alto y muy alto correspondientes al índice de marginación a nivel localidad de CONAPO; mientras que la baja marginación se refiere a los grados de marginación medio, bajo y muy bajo del mismo índice.

Fuentes: INEE, para las variables sexo, tamaño de localidad, tipo de hogar, marginación y nivel de escolaridad del jefe: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas, INEGI.

Para las variables quintil de ingreso y condición de pobreza: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Nueva Construcción, INEGI. Para la variable condición de actividad: cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010*, trimestre II, INEGI.

▪ **Tabla 2.6**

Asistencia a la EMS de los jóvenes de 15 a 17 y de 15 a 18 años

Grupos poblacionales		Población total				Población con secundaria			
		15-17 años		15-18 años		15-17 años		15-18 años	
		Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste
Población	Absolutos (miles)	3.65	3.23	4.15	5.14	3.65	1.17	4.15	1.80
	Porcentaje	53.0	47.0	44.7	55.3	75.75	24.25	69.79	30.21
Sexo (%)	Hombres	50.66 *	49.34 *	43.02	56.98	75.90	24.10	69.65	30.35
	Mujeres	55.54	44.46	46.49	53.51	75.60	24.40	69.93	30.07

* Estadísticamente significativo a 5% en relación con las mujeres.

Fuente: INEE, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas, INEGI. 2010.

Matriculación en la EMS de jóvenes en edades típicas

En este apartado se centra el análisis en la población joven matriculada al inicio del ciclo escolar, que no es idéntica a la población que asiste a la escuela captada por la ENIGH. Ambas están relacionadas pero no son *equivalentes*, entre otras cosas, por diferencias en la fecha de levantamiento de la información y porque en la asistencia se pueden descontar las deserciones prematuras y registrar las altas que la estadística sobre matrícula no ajusta.

Como puede apreciarse en la tabla 2.7, la matrícula de la EMS se compone principalmente de jóvenes en edades típicas. En el ciclo 2010-2011, los estudiantes entre 15 y 17 años sumaron poco más de 3 millones, representando 80% del total de inscritos; 14% tenían entre 18 a 20 años, mientras que el 2.6% restante, eran alumnos de 21 años y más.⁸

La matriculación de los jóvenes de 15 a 17 años en la EMS ha crecido continuamente; su incremento explica en buena medida el de la matrícula total y es previsible que con la obligatoriedad de este tipo educativo, aumente más que la de los jóvenes de edades mayores. La tabla 2.8 presenta la evolución de la matrícula total y la del grupo 15-17 años entre los ciclos escolares 2000-2001 y 2010-2011, de manera que el lector pueda apreciar la creciente participación de este último.

⁸ La similitud entre estas cifras y las que se obtienen al calcular los porcentajes de asistencia por grupo de edad a partir de los datos de la tabla 2.4 es indicativa de la consistencia de la ENIGH para dar cuenta de la composición de la asistencia a la EMS de los jóvenes por grupos de edades.

▪ **Tabla 2.7**

Distribución de la matrícula en media superior por edad
(inicio del ciclo 2010-2011)

Edad	Matrícula	%
14 años y menos	107 971	2.6
15 años	1 076 814	25.7
16 años	1 245 381	29.7
17 años	1 042 819	24.9
18 años	408 564	9.8
19 años	137 811	3.3
20 años	57 932	1.4
21 años y más	110 236	2.6
Total	4 187 528	100.0

Nota: En la categoría 21 años y más, se agruparon las edades singulares de 21, 22, 23, 24 años y la categoría de 25 años y más.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911*
(inicio del ciclo escolar 2010/2011), DGPP-SEP.

▪ **Tabla 2.8**

Matrículas total y de los jóvenes de 15 a 17 años en media superior
(2000-2001 / 2010-2011)

Ciclo escolar	Matrícula de jóvenes de edades típicas	Matrícula total	Porcentaje de alumnos de edades típicas en la matrícula total
2000/2001	2 143 897	2 955 783	72.53
2001/2002	2 292 068	3 120 475	73.45
2002/2003	2 440 203	3 295 272	74.05
2003/2004	2 569 650	3 443 740	74.62
2004/2005	2 673 638	3 547 924	75.36
2005/2006	2 794 005	3 658 754	76.36
2006/2007	2 938 738	3 742 943	78.51
2007/2008	3 045 802	3 830 042	79.52
2008/2009	3 114 676	3 923 822	79.38
2009/2010	3 284 511	4 054 709	81.00
2010/2011	3 365 014	4 187 528	80.36

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911*
(inicio de los ciclos escolares 2000-2001 al 2010-2011), DGPP-SEP.

El indicador de *cobertura neta* es el porcentaje de la población de 15 a 17 años que se matricula en este tipo educativo. Al inicio del ciclo 2010-2011 fue de 53.2%.⁹ Si se estimara la cobertura sólo para el grupo de edad típica con secundaria terminada, entonces sería de 69%. En el primer caso, se estaría hablando de la inasistencia de casi 3 millones de jóvenes, mientras que en el segundo, de un millón y medio.

En el capítulo 1, se comentó que los bachilleratos que dependen financieramente de las entidades federativas concentran una parte muy importante de la matrícula de EMS (42%). Los sistemas educativos estatales tienen una gran autonomía en la conformación de sus subsistemas de educación media superior, mayor a la que tienen respecto de la educación básica, cuyo currículo y perfiles son definidos por la SEP. Por ello, la acción de los gobiernos estatales es fundamental en la generación de servicios educativos que brinden acceso a todos los jóvenes y tengan capacidad de retenerlos hasta que finalicen exitosamente el bachillerato.

Para el ciclo escolar 2010-2011, la cobertura neta para la EMS varió de forma importante entre las entidades federativas: en Michoacán sólo 43% de los jóvenes de 15 a 17 años se matriculó, mientras que en el Distrito Federal, lo hizo 75%. En diez entidades se exhibieron coberturas netas inferiores a 50%. Entre éstas se encuentran algunas de menor desarrollo, pero —sorprendentemente— también otras como Nuevo León (48.1%), México (48.8%) y Jalisco (47.2%). Llama la atención la situación de este último, donde la EMS es obligatoria desde el año 2000; sirva para ilustrar que una disposición normativa no es suficiente para garantizar la universalización de la cobertura.

Absorción del egreso de secundaria

¿Cuántos alumnos que completan su educación secundaria prosiguen sus estudios sin interrupción? Aunque el indicador de *absorción* no es una medida directa de esta transición, es la mejor estimación con que se cuenta en ausencia de datos longitudinales. Al inicio del ciclo 2010-2011, se estimó que 97% de los egresados de secundaria se inscribieron en media superior (tabla 2.9). Esto significó que 59 mil 438 jóvenes no continuaron sus estudios, al menos inmediatamente. La absorción de la EMS muestra una mejora gradual en la última década.

En este mismo año, la absorción en la EMS es más alta entre los varones (100%) que entre las mujeres (93.5%). En los estados, las tasas totales más bajas se registran en Oaxaca (80%), Jalisco (82.4%) y Guerrero (86.7%); en el extremo opuesto, 12 entidades presentan coeficientes mayores a 100%, probablemente debido al traslado de alumnos de otros estados o a las reinserciones de jóvenes provenientes de generaciones previas a la inmediata anterior.

⁹ Recuérdese que el INEE construye este indicador tomando como base la estimación del CONAPO para 2010, por ser ésta la información oficial vigente. Por otro lado, conviene comentar que la SEP calcula la tasa de cobertura de este tipo educativo comparando la población de 16 a 18 años contra toda la matrícula inscrita en la EMS, sin importar la edad. Para el ciclo escolar 2010-2011 este indicador fue de 66.7%.

▪ **Tabla 2.9**

Tasa de absorción en media superior

Indicadores	Ciclo escolar								
	2000-2001			2005-2006			2010-2011		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Tasa de absorción	93.3	96.6	90.1	95.3	98.7	92.2	96.7	100.0	93.5
Alumnos de nuevo ingreso a 1° en media superior	1 267 277	645 755	621 522	1 541 013	767 201	773 812	1 716 290	863 794	852 496

Indicadores	1999-2000			2004-2005			2009-2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Alumnos egresados de secundaria	1 358 546	668 711	689 835	1 617 060	777 417	839 643	1 775 728	863 547	912 181

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2000-2001 al 2010-2011), DGPP-SEP; y Sistema Nacional de Información Educativa, SNIE, DGPP-SEP.

2.5 Deserción y aprobación

Los coeficientes de absorción que recién se han presentado indican que casi todos los egresados de secundaria continúan sus estudios en la EMS. Entonces, ¿cómo se explican los datos de inasistencia comentados en la sección anterior? Una explicación plausible es que los servicios educativos de bachillerato no están siendo capaces de retener a una parte importante de sus estudiantes.

El indicador que ilumina esta problemática es el de *deserción total*, el cual estima el número de alumnos que abandonan la escuela antes del inicio del siguiente ciclo escolar.

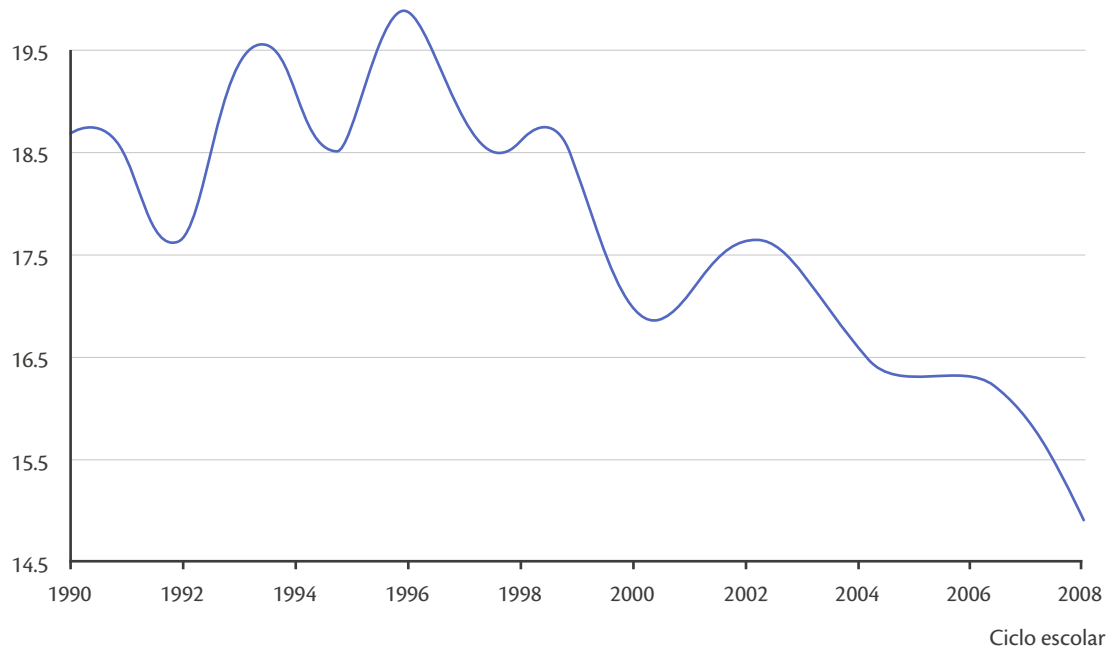
La gráfica 2.4 muestra que la deserción total en la EMS ha venido reduciéndose durante las dos últimas décadas. En el ciclo 1996-1997 alcanzó un valor máximo de 19.8% y después de 13 años, en 2009-2010, disminuyó poco menos de 5 puntos porcentuales para ubicarse en 14.9%, porcentaje que representa la pérdida de 605 567 jóvenes.

Para el ciclo 2009-2010, la deserción afectó más a los hombres (17.2%) que a las mujeres (12.8%). Las entidades con los menores índices totales fueron Jalisco (8%) y Sonora (8.1%); por su parte, Nuevo León (21.4%) y Durango (19.7%) presentaron las tasas más altas.

Por modelos educativos, la deserción total en el profesional técnico fue de casi una cuarta parte de los alumnos (23.2%), mientras que en el bachillerato general y en el tecnológico alcanzó 13.4 y 15.6%, respectivamente (tabla 2.10).

■ **Gráfica 2.4**

Tasa de deserción total (1990-1991 / 2009-2010)



Fuente: INEE, a partir de datos históricos de la SEP
(http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html).

■ **Tabla 2.10**

Tasa de deserción total en media superior (2009-2010),
por modelo educativo

Indicador	Total	Hombres	Mujeres
Tasa de deserción total	14.9	17.2	12.8
Bachillerato general	13.4	15.5	11.4
Bachillerato tecnológico	15.6	17.8	13.3
Profesional técnico	23.2	25.4	20.8

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010 e inicio del ciclo escolar 2010-2011), DGPP-SEP.

■ **Tabla 2.11**

Deserción total, intracurricular e intercurricular en media superior
y como porcentaje de la deserción total (2009-2010)

Deserción total	Deserción intracurricular					Deserción intercurricular
	Total ¹	1º	2º	3º	4º	
605 567	346 104	218 994	90 702	36 323	123	259 463
100.0	57.2	36.2	15.0	6.0	0.0	42.8

¹ El total incluye cifras de 5º, las cuales no se presentan debido a que son menores a 100.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010 e inicio del ciclo escolar 2010-2011), DGPP-SEP.

La deserción total tiene dos componentes: los estudiantes que dejan la escuela durante el año escolar (deserción intracurricular) y los que, habiéndolo concluido, no se matriculan en el siguiente ciclo (deserción intercurricular). En la tabla 2.11 puede notarse que para el ciclo 2009-2010, la intracurricular es la parte más importante (57.2%) de la deserción total y que en ésta la que se produce en primer grado es muy significativa (36.2%). La deserción intercurricular representa casi 43% de la pérdida total de estudiantes.

Por otra parte, la tabla 2.12 permite estimar, por grado escolar y modelo educativo, cifras absolutas y relativas de quienes dejan sus estudios en el transcurso de un ciclo escolar. Casi 13% de los inscritos en primer grado, 7% de quienes cursaban segundo y poco menos de 4% de los que estudiaban tercero, abandonaron la escuela antes de concluir el año. Puede apreciarse que de los 346 104 estudiantes que dejaron la escuela durante el ciclo escolar 2009-2010, un porcentaje sorprendentemente alto (63%) lo hizo estando en el primer grado. Este mismo comportamiento se observa en los tres modelos educativos, lo cual podría estar denotando problemáticas comunes.

Congruente con el ordenamiento de la deserción por grados, al finalizar el ciclo 2009-2010, el porcentaje de alumnos que aprobó todas sus materias era menor en el primer grado (79%) que en el segundo (83.3%) y tercero (91.2%). Esta última cifra indica que la enorme mayoría de los estudiantes de tercer grado que permanecen en la escuela hasta el final del año, logran egresar de la EMS (tabla 2.13).

■ **Tabla 2.12**

Deserción intracurricular en media superior por modelo educativo
y grado escolar (2009-2010)

	Total ¹	1º	2º	3º	4º
Bachillerato general					
Matrícula inicial	2 446 865	1 023 841	797 600	624 641	783
Matrícula final	2 259 941	905 970	750 071	603 469	431
Deserción intracurricular	186 924	117 871	47 529	21 172	352
% con respecto a la deserción intracurricular total	100.0	63.1	25.4	11.3	0.2
Bachillerato tecnológico					
Matrícula inicial	1 234 961	527 177	389 050	317 506	1 228
Matrícula final	1 121 670	455 867	359 370	304 951	1 482
Deserción intracurricular	113 291	71 310	29 680	12 555	-254
% con respecto a la deserción intracurricular total	100.0	62.9	26.2	11.1	-0.2
Profesional técnico					
Matrícula inicial	372 883	171 637	109 731	89 279	2 175
Matrícula final	326 994	141 824	96 238	86 683	2 150
Deserción intracurricular	45 889	29 813	13 493	2 596	25
% con respecto a la deserción intracurricular total	100.0	65.0	29.4	5.7	0.1
Total					
Matrícula inicial	4 054 709	1 722 655	1 296 381	1 031 426	4 186
Matrícula final	3 708 605	1 503 661	1 205 679	995 103	4 063
Deserción intracurricular	346 104	218 994	90 702	36 323	123
% con respecto a la deserción intracurricular total	100.0	63.3	26.2	10.5	0.0
% con respecto a la matrícula inicial	8.5	12.7	7.0	3.5	2.9

¹ El total incluye cifras de 5º, las cuales no se presentan debido a que son menores a 100.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010), DGPP-SEP.
(inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010 e inicio del ciclo escolar 2010-2011), DGPP-SEP.

■ **Tabla 2.13**

Tasa de aprobación en media superior después del periodo de regularización por modelo educativo y grado escolar (2009-2010)

	Total ¹	1º	2º	3º
Tasa Nacional	83.8	79.0	83.3	91.2
Modelo educativo				
Bachillerato General	83.9	79.9	83.1	90.8
Bachillerato Tecnológico	83.7	78.0	82.5	93.3
Profesional Técnico	83.5	75.9	88.2	87.4

¹ La tasa de aprobación total incluye cifras de 4º y 5º.

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (fin del ciclo escolar 2009-2010 e inicio del ciclo escolar 2010-2011), DGPP-SEP.

Es altamente probable que los alumnos que no retornan a la escuela al siguiente ciclo escolar sean fundamentalmente quienes desertaron sin terminar el año o reprobaron alguna asignatura, aunque ciertamente habrá algunos que habiendo aprobado todas, no regresarán.

Entre los motivos por los cuales los jóvenes abandonan sus estudios de bachillerato se reconocen, además de la necesidad de incorporarse al mundo laboral y la falta de pertinencia de la oferta curricular, la carencia de una base sólida de conocimientos y habilidades que les permitan adquirir los nuevos aprendizajes que les propone la EMS. El mejoramiento de la formación que deben alcanzar los egresados de educación básica constituye, sin duda, parte importante de la solución al problema de deserción en este tipo educativo.¹⁰ Eventualmente, la obligatoriedad del bachillerato exigirá una mayor coordinación entre los ahora segmentados subsistemas de educación básica y de media superior.

Por otro lado, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) inició un programa de acompañamiento integral denominado “Síguelo, caminemos juntos” que consta de un sistema de alerta temprana vinculado con cinco tipos de intervenciones: tutoría académica; orientación vocacional; apoyo psicosocial; becas y fomento a la lectura. El programa se pretendía generalizar durante el ciclo escolar 2011-2012, después de pilotearse en 72 planteles.

¹⁰ En el capítulo 4 se comentará brevemente sobre algunas de las deficiencias en la formación de los egresados de educación básica.

2.6 Demanda potencial de la EMS

Como se advirtió, la atención a la demanda potencial constituye una quinta estimación de la cobertura; ésta considera, junto con los egresados de secundaria, a aquellos jóvenes que ya habían estado matriculados en la EMS pero no concluyeron sus estudios. La fortaleza de este indicador es que no requiere datos externos al sistema educativo; en especial, no necesita información sobre el tamaño de las poblaciones de jóvenes fuera de la escuela, como sí lo hace el coeficiente de absorción.

En la tabla 2.14 puede apreciarse que, al inicio del ciclo 2010-2011, la demanda potencial de EMS estaba conformada por 4.8 millones de jóvenes, de los cuales se matriculó 86.3%. Se estima que la demanda potencial sin atender es de 665 mil alumnos que son, principalmente, aquellos que estuvieron inscritos en alguno de los grados de bachillerato en 2009-2010, pero no continuaron estudiando en el siguiente ciclo escolar.¹¹

Por lo comentado en el apartado anterior, es razonable afirmar que la tercera parte (32.9%) de esa demanda potencial corresponde a estudiantes que se dieron de baja en el transcurso del primer grado.

Entre las entidades federativas, los valores extremos de atención a la demanda potencial se registraron en Oaxaca (80.6%) y Sonora (93.1%); esta última, junto con Colima, Baja California Sur y el Distrito Federal, presentaron medidas superiores a 90%. A nivel nacional, no se observan diferencias importantes en la atención de hombres y mujeres, pero sí en los estados.

■ Tabla 2.14

Atención a la demanda potencial en media superior (2010-2011)

	Atención a la demanda potencial (F/E)	Matrícula en media superior 2009-2010 (A)	Egresados de media superior (B)	Deben continuar en media superior (C=A-B)	Egresados de secundaria (D)	Demanda potencial (E=C+D)	Matrícula en media superior 2010-2011 (F)
Total	86.3	4 054 709	977 904	3 076 805	1 775 728	4 852 533	4 187 528
Hombres	85.8	1 985 715	451 016	1 534 699	863 547	2 398 246	2 057 262
Mujeres	86.8	2 068 994	526 888	1 542 106	912 181	2 454 287	2 130 266

Fuente: INEE, cálculos con base en las *Estadísticas continuas del formato 911* (inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010 e inicio del ciclo escolar 2010-2011), DGPP-SEP.

¹¹ Este cálculo no considera a los egresados del último grado.

2.7 Reflexiones finales

En este capítulo se han ofrecido diversas estimaciones sobre la cantidad de jóvenes a los que será preciso atender para cumplir con la disposición que establezca el carácter obligatorio de la EMS. En el plazo más inmediato —el ciclo escolar 2012-2013— se estima que tendrá que brindarse atención a casi 5 millones de jóvenes, que representan la demanda potencial actual de ese tipo educativo. En una perspectiva de más largo alcance, las estimaciones habrán de incluir a todos los jóvenes entre 15 y 17 años que terminan la educación secundaria, cantidad que presumiblemente se incrementará conforme se mejore la eficacia de la educación básica; lo cierto es que mientras no se logre la universalización de esta última, la cobertura de la EMS permanecerá acotada.

Las estimaciones se refieren a la meta nacional de cobertura de la población joven en edad típica; no obstante, en congruencia con el principio de equidad, el sistema educativo no debiera desatender a los grupos de jóvenes que, teniendo el antecedente para ingresar a la EMS, han sobrepasado dicha edad y quieren continuar estudiando.

Los datos presentados permiten apuntar que no es en el tránsito entre niveles escolares donde se dan las mayores pérdidas, pues casi todos los egresados de secundaria están ingresando oportunamente al bachillerato. Sin embargo, una vez que se incorporan a la escuela no logran mantenerse dentro de ella, lo cual se observa en tasas de abandono importantes, particularmente en el primer grado. Es razonable pensar que buena parte de ese abandono podría evitarse si la educación básica asegurara para todos una formación de calidad que les permita adquirir los aprendizajes que ofrece la EMS.

En paralelo se ha brindado información que confirma la aguda situación de desigualdad educativa entre la población joven. Por tanto, la definición de acciones para la ampliación de la cobertura de la EMS deberá considerar las condiciones socioculturales que limitan sus oportunidades de escolarización y de asistencia a la escuela. En particular, es de la mayor importancia analizar las causas por las cuales una gran cantidad de jóvenes están excluidas del sistema escolar y se dedican exclusivamente a las labores domésticas en sus hogares. Estas jóvenes forman parte del grupo denominado de forma imprecisa: “ninis” (por *ni estudian, ni trabajan*). En el anexo se incluye una estimación alternativa de su número, a partir de un criterio que considera que las labores domésticas en el propio hogar forman parte del trabajo económico.

Así, la definición de las acciones necesarias para alcanzar la universalización de la EMS entre los jóvenes no debería realizarse exclusivamente sobre la base de medidas internas del propio sistema educativo —como la absorción y la atención a la demanda potencial—, sino considerar también los determinantes sociales de las actividades de los jóvenes. ▬

Referencias

- Partida, B. V. (2008). *Proyecciones de la población de México, de las entidades federativas, de los municipios y de las localidades 2005-2050. Documento metodológico*. Consejo Nacional de Población y Vivienda, México.
- Gobierno Federal (2011). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México. Informe de Avance 2010*. Gobierno de la República. México.
- (2005). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México. Informe de Avance 2005*. Gobierno de la República. México.
- INEE (2011). "Indicadores de acceso y trayectoria de los subsistemas de educación básica y de educación media superior. Avances del Panorama Educativo de México 2011". Dirección de Indicadores Educativos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Manuscrito no publicado.
- (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jackson, R. (2005). Building Human Capital in an Aging Mexico. A report of the U. S.-Mexico Binational Council. Center for Strategic and International Studies and Instituto Tecnológico Autónomo de México. July 2005 (versión electrónica disponible en [http://csis.org/files/media/csis/pubs/csis_\(2005\)_building_human_capital_in_an_aging_mexico.pdf](http://csis.org/files/media/csis/pubs/csis_(2005)_building_human_capital_in_an_aging_mexico.pdf))
- Robles, H.; Escobar, M.; Barranco, A.; Mexicano, C. y Valencia, E. (2009). La Eficacia y Eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para Garantizar el Derecho a la Escolaridad Básica. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 48-77.
- United Nations (2011). *World Population Prospects, the 2010 Revision* (2011) (consulta el 16 de mayo de 2011, de <http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.htm>).

Fuentes de información

- INEGI (2011). *XII Censo General de Población y Vivienda 2010*. Tabulados básicos (consulta en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est> del día 1 de agosto de 2011).
- (2011). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010*. Módulo de Condiciones Socioeconómicas (base de microdatos).
- (2010). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009*. 2º trimestre de 2009 (base de microdatos). Consejo Nacional de Población. *Proyecciones de Población 2005-2050* (ver http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=234).
- SEP. *Estadísticas continuas del formato 911* (varios ciclos).
- http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html
- http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html

3

Condiciones de la oferta de educación media superior

Hidalia Sánchez Pérez
Juan Martín Soca de Íñigo, con la
colaboración de Dulce Carolina Mendoza

El carácter obligatorio de un nivel educativo implica, no sólo universalizar el acceso, sino garantizarlo mediante una oferta escolar con las condiciones adecuadas para que todos los estudiantes puedan aprender, independientemente de sus desiguales puntos de partida y contextos. En el primer capítulo de este informe se ha dado cuenta de la variedad de opciones que conforman la oferta de educación media superior en nuestro país. Con el fin de brindar una caracterización de dicha oferta y aportar elementos para valorar la situación en la cual se encuentra, este tercer capítulo comienza por analizar la distribución de distintas opciones según el tamaño de las poblaciones atendidas y por mostrar cuánto han crecido algunas de ellas en los últimos años. Enseguida, presenta información sobre las escuelas, los docentes y los directores de la EMS.

3.1 | Distribución de la oferta

La tabla 3.1 informa sobre la cantidad de escuelas de educación media superior ubicadas en comunidades de distinto tamaño, diferenciando el tipo de sostenimiento al cual pertenecen. Los datos permiten apreciar que la oferta educativa tiende a concentrarse en las zonas urbanas (58% del total de escuelas se ubica en localidades mayores a 15 mil habitantes) y que buena parte de la atención brindada a quienes radican en las grandes ciudades depende del sostenimiento privado. Nótese que las escuelas del gobierno federal —fundamentalmente bachilleratos tecnológicos— focalizan sus servicios en estas zonas.

También es posible advertir que los jóvenes que viven en poblaciones rurales están siendo atendidos primordialmente por los servicios —centralizados o descentralizados— que dependen de las entidades federativas, pues éstos representan más de 80% del total de la oferta brindada a las localidades menores a 2 mil 500 habitantes. La participación del gobierno federal en la atención de estas pequeñas comunidades es marginal.

En la conformación de la oferta educativa que depende de las entidades federativas, los bachilleratos no escolarizados o semiescolarizados tienen una presencia importante. A nivel nacional, este tipo de bachilleratos representan 18.6% del total de escuelas de educación media superior y en conjunto atienden a 6.3% de la matrícula. Dos de cada tres bachilleratos semiescolarizados son telebachilleratos.

▪ **Tabla 3.1**

Distribución de las escuelas de EMS según tamaño de localidad
y tipo de sostenimiento 2009-2010 (absolutos y porcentajes)

Escuelas según tipo de sostenimiento	Rurales			Semiurbanas	Urbanas		NF	Total
	0-499	500-1499	1500-2499	2500-14999	15000-99999	100 mil y más		
Autónomas	2	36	29	214	198	296	2	777
	0.3	4.6	3.7	27.5	25.5	38.1	0.3	100
Centralizadas de las entidades federativas	425	1 39	447	693	299	426	7	3436
	12.4	33.1	13	20.2	8.7	12.4	0.2	100
Centralizadas del gobierno federal	24	27	30	216	283	475	4	1059
	2.3	2.5	2.8	20.4	26.7	44.9	0.4	100
Descentralizadas de las entidades federativas	135	425	280	930	439	646	12	2867
	4.7	14.8	9.8	32.4	15.3	22.5	0.4	100
Descentralizadas del gobierno federal	0	0	2	2	12	93	0	109
	0	0	1.8	1.8	11	85.3	0	100
Privadas	42	39	35	341	980	3651	10	5098
	0.8	0.8	0.7	6.7	19.2	71.6	0.2	100
Subsidiadas	82	123	44	63	77	94	1	484
	16.9	25.4	9.1	13	15.9	19.4	0.2	100
No especificado	25	49	21	83	100	316	3	597
	4.2	8.2	3.5	13.9	16.8	52.9	0.5	100
Total	735	1 838	888	2 542	2 388	5 997	39	14 427
	5.1	12.7	6.2	17.6	16.6	41.6	0.3	100

La tabla 3.2 muestra el crecimiento experimentado por las opciones escolarizadas y semiescolarizadas entre los ciclos escolares 2005-2006 y 2009-2010. Puede notarse que los mayores incrementos se registran en estas últimas (24.8% de escuelas y 33.5% de matrícula), donde destacan los de la modalidad Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). De hecho, una de cada tres escuelas creadas durante esos cinco años, es semiescolarizada.

Los datos presentados permiten afirmar que la estrategia actual para expandir la oferta hacia localidades rurales coincide con la del Programa Sectorial de Educación vigente, el cual establece que la ampliación hacia estas poblaciones se realizará a través de modalidades de bachillerato abierto y a distancia. En contraste, los jóvenes de zonas urbanas parecen tener acceso a una oferta de bachillerato mucho más variada y fundamentalmente escolarizada.

▪ **Tabla 3.2**

Crecimiento de los servicios escolarizados y semiescolarizados,
2005-2006 / 2009-2010

Sostenimiento y tipo de servicio		Escuelas				Matrícula			
		2005-2006	2009-2010	Diferencia		2005-2006	2009-2010	Diferencia	
				Abs.	%			Abs.	%
Sistema Escolarizado		10 689	11 741	1 052	9.8	3 467 045	3 798 730	331 685	9.6
Descentralizados de las Entidades Federativas	EMSAD	328	660	332	101.2	33 937	74 482	40 545	119.5
	TELEBACH	18	2	-16	-88.9	1,208	47	-1,161	-96.1
Centralizados de las Entidades Federativas	Sistema abierto	10	7	-3	-30	850	649	-201	-23.6
	TELEBACH	1 528	1 697	169	11.1	135 082	154 609	19 527	14.5
	EMSAD	162	209	47	29	15 408	20 590	5 182	33.6
Subsidiados de las Entidades Federativas	Telebachilleratos por cooperación	106	111	5	4.7	5 224	5 602	378	7.2
Sistema semiescolarizado y abierto		2 152	2 686	534	24.8	191 709	255 979	64 270	33.5
TOTAL		12 841	14 427	1 586	12.4	3 685 754	4 054 709	395 955	10.8

El aspecto más preocupante de esta inequitativa distribución de la oferta es la baja calidad con la que tienden a operar los bachilleratos no escolarizados (Mendoza, en prensa). Ya el Consejo de Especialistas para la Educación había advertido que la oferta de educación media superior “no se expande en la medida y forma necesarias; en zonas rurales e indígenas se favorecen modalidades de menor costo, lo cual se traduce en la baja calidad de estos bachilleratos...”. (CEPE, 2006:39)

Los siguientes tres apartados de este capítulo tratarán sobre las condiciones en las que se encuentra la oferta escolar, identificando algunas características de las escuelas, sus directores y docentes.

3.2 Características de las escuelas

En esta sección se presenta información sobre la cantidad de turnos escolares en funcionamiento, el tamaño de las escuelas y la percepción que tienen los directores sobre las condiciones de su infraestructura. Conviene señalar desde ahora que la información de este apartado y de los subsiguientes, proviene de los resultados del estudio Condiciones de la Oferta Escolar en Media Superior (COEMS), realizado por el INEE en el año 2010. El propósito de dicho análisis fue conocer y valorar la situación en la cual se encuentra la oferta de educación media superior en relación con el perfil profesional de docentes y directores, sus condiciones laborales y las actividades para apoyar su desarrollo profesional.

La muestra se diseñó para representar a estudiantes del último grado, escuelas, directores y docentes de la educación media superior en México¹. Además, se aseguró la representatividad de los tres modelos educativos y de algunas de sus modalidades, tal como se presenta en la tabla 3.3 En total participaron 13 mil 175 alumnos, 2 mil 137 docentes y 265 directores en igual número de escuelas.

▪ **Tabla 3.3**

Estratos muestrales en el estudio COEMS

Modelo	Servicio
Bachillerato Profesional Técnico	CONALEP
Bachillerato Tecnológico	CBTIS
Bachilleratos Generales	COBACH, Privados y Autónomos

En los siguientes apartados de este informe se reportan datos tanto a nivel nacional, como para las escuelas públicas de Bachillerato Tecnológico (BT), Profesional Técnico (PT) y Bachillerato General (BG), y para los planteles de Bachillerato Privado (BP) que, como se sabe, son mayoritariamente de tipo general.²

Turnos y tamaño de las escuelas

Como puede observarse en la gráfica 3.1, a nivel nacional 71% de las escuelas de EMS cuentan con un solo turno escolar; la mayoría (78%) lo opera por las mañanas y 17% por las tardes. Sólo en 27% de los planteles funcionan dos turnos —fundamentalmente matutino y vespertino— y en 1% operan tres.

Existen grandes diferencias en relación con la cantidad de turnos disponibles por plantel en los modelos educativos considerados. Mientras que en los BP y BG predominan los planteles con un solo turno (83 y 75% respectivamente), 56% de los planteles del BT y 80% de los de PT, tienen más de un turno.

Esta información podría indicar que la capacidad instalada está siendo mejor aprovechada en los modelos tecnológico y profesional técnico, y subutilizada por los bachilleratos de sostenimiento privado y públicos generales.³ Sin embargo, debe considerarse que estos últimos brindan atención a comunidades de muy distinto tamaño, lo cual significa que en algunas de ellas puede no haber demanda suficiente para abrir un segundo turno. Por otro lado, los bachilleratos tecnológicos —dependientes del gobierno

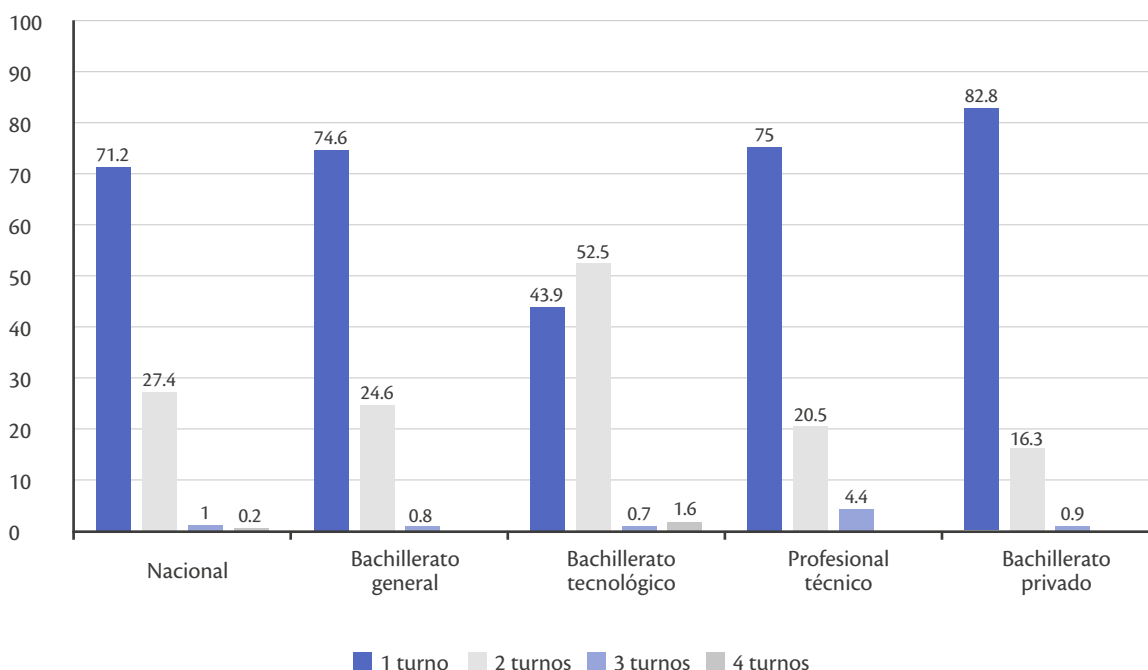
¹ El marco muestral de COEMS incluyó planteles de modalidad escolarizada con planes de estudio de 2 ó 3 años, de sostenimiento público, privado, autónomo, estatal o mixto. Se excluyeron los centros de capacitación para el trabajo, las escuelas abiertas y/o a distancia y los planteles cuyos planes de estudio excedieran los tres años.

² Si bien en la muestra las escuelas privadas estaban consideradas en el dominio de Bachillerato General, se juzgó conveniente diferenciarlas en un estrato distinto, una vez asegurada su representatividad y la precisión de la medida.

³ Dentro de los objetivos de la actual administración federal se encuentra aumentar la cobertura escolar optimizando la capacidad instalada y la infraestructura disponible. Programa Sectorial de Educación 2007–2012. México. *Diario Oficial de la Federación*, 17 de enero de 2008.

■ Gráfica 3.1

Cantidad de turnos por escuela, según modelo educativo



federal— tienden a concentrar su atención en las grandes ciudades, donde es previsible la existencia de un mayor número de estudiantes que requieren del servicio.

Desde otra perspectiva, estos datos revelan que el incremento de la cobertura a través de los modelos tecnológico y profesional técnico, requeriría de la creación de nuevas escuelas, lo que implicaría una importante inversión en infraestructura. Como se verá enseguida, el análisis de la capacidad instalada deberá tomar en cuenta la enorme variación en el tamaño de las escuelas.

La tabla 3.4 muestra el promedio de alumnos y la desviación estándar en los turnos matutino y vespertino, según modelo educativo. A nivel nacional, las diferencias de tamaño entre ambos turnos no son muy grandes; en el matutino, el promedio de alumnos por escuela es de 326, mientras que en el vespertino es de 395. Las desviaciones estándar son muy amplias en ambos casos (401 en el matutino y 390 en el vespertino), lo cual indica una alta heterogeneidad en relación con el tamaño de las escuelas.

Como era de esperarse, los promedios más altos de alumnos se registran en los modelos de BT y PT, mientras que las escuelas más pequeñas son de sostenimiento privado. Tampoco se observan diferencias importantes entre los tamaños de los turnos matutino y vespertino; la variación más acentuada se presenta en el PT. Sin embargo, no deben perderse de vista las altas desviaciones estándar que, como se ha dicho, dan cuenta de una situación muy diversa al interior de los modelos.

▪ **Tabla 3.4**

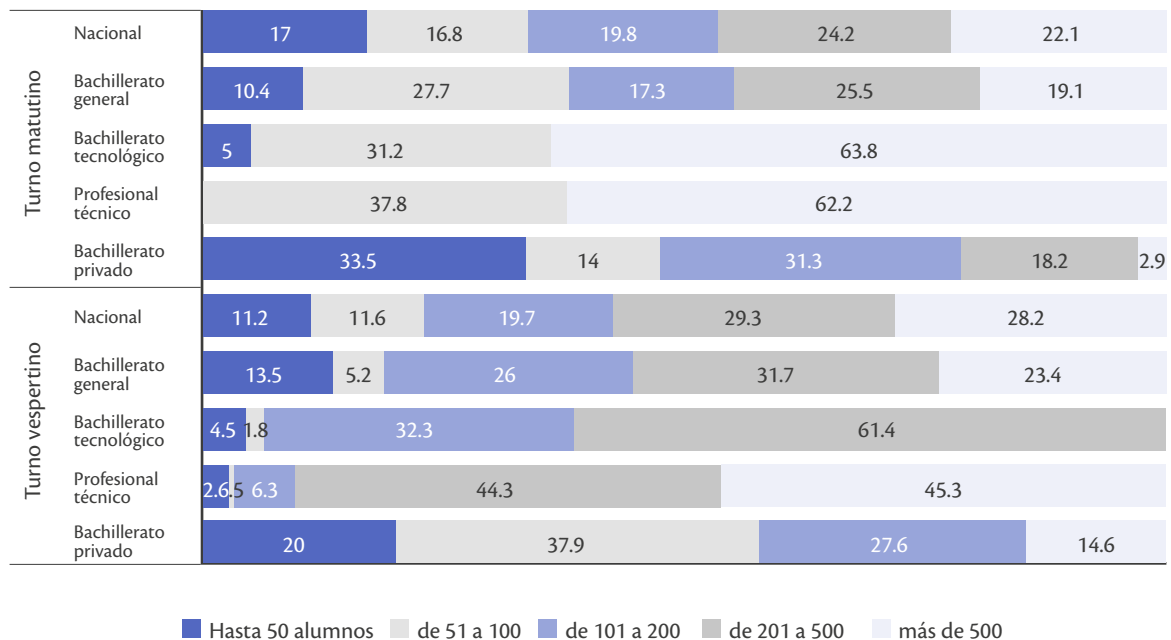
Alumnos por escuela por turno escolar, según modelo educativo

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Turno matutino					
Promedio	326	335	668	634	135
Desviación estándar	401	471	373	304	127
Turno vespertino					
Promedio	395	381	673	524	111
Desviación estándar	391	409	367	306	80

Para observar la diversidad de los tamaños de mejor manera, las escuelas se clasificaron en cinco categorías (gráfica 3.2). La distribución de los BG del turno matutino en las distintas categorías de tamaño parece más equilibrada que la observada en el resto de los modelos. Los BT y PT tienden a organizarse en escuelas de gran tamaño. Los porcentajes más altos de escuelas pequeñas (menores a 50 alumnos) en los turnos matutino y vespertino se registran en los BP.

▪ **Gráfica 3.2**

Porcentajes de escuelas según tramos de tamaño y turno, por modelo educativo



Condiciones materiales de la escuela

Las condiciones materiales de las escuelas tienen una importancia central para el desarrollo de una educación de calidad (Murillo, 2003). En esta sección se presenta información relacionada con el estado de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas de EMS, según las apreciaciones de sus directores.

En la tabla 3.5 se encuentra el porcentaje de directores que manifiestan insuficiencia en distintos aspectos materiales de los centros escolares. Más de 50% de los directores del país juzgó que en sus escuelas no había suficientes aulas para los alumnos y que el equipo de laboratorio y el acervo de la biblioteca eran insuficientes. Poco más de 60% opinó que no había suficientes computadoras para los estudiantes en su escuela.

Este último aspecto destaca como uno de los más problemáticos en todos los modelos públicos: 91% de los directores de BG, 75% de los de BT y 70% de los de PT, señalan que las computadoras son insuficientes. En contraste, menos de 30% de los directores de planteles privados tiene esta percepción.

Entre los modelos, las diferencias de opinión más marcadas se aprecian respecto del adecuado equipamiento para el trabajo de los profesores: si bien 71% de los directores de BG considera que éste es insuficiente, apenas uno de cada diez del BP opina en este mismo sentido. Por su parte, 46% de los directores de BT y 29% de los del PT valoran que el equipamiento para sus docentes es insuficiente.

■ **Tabla 3.5**

Condiciones materiales de las escuelas según la opinión de sus directores

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Insuficiencia de aulas para atender a todos los alumnos	51.9	70.7	73.3	58.2	23.4
Insuficiencia de mobiliario para atender a todos los alumnos	31.7	44.8	47.0	45.2	10.0
Insuficiencia de equipamiento apropiado para el trabajo de los docentes	42.4	71.1	49.7	28.7	9.8
No existencia de talleres equipados para los estudiantes	48.5	76.5	46.0	20.7	21.7
Insuficiencia de equipo de laboratorio para los alumnos	56.3	83.8	68.8	68.8	20.0
Insuficiencia del tamaño del acervo de la biblioteca según el número de alumnos	59.1	84.2	64.2	77.6	27.0
Insuficiencia de computadoras de acuerdo con el número de alumnos	63.3	91.1	74.6	69.9	27.7

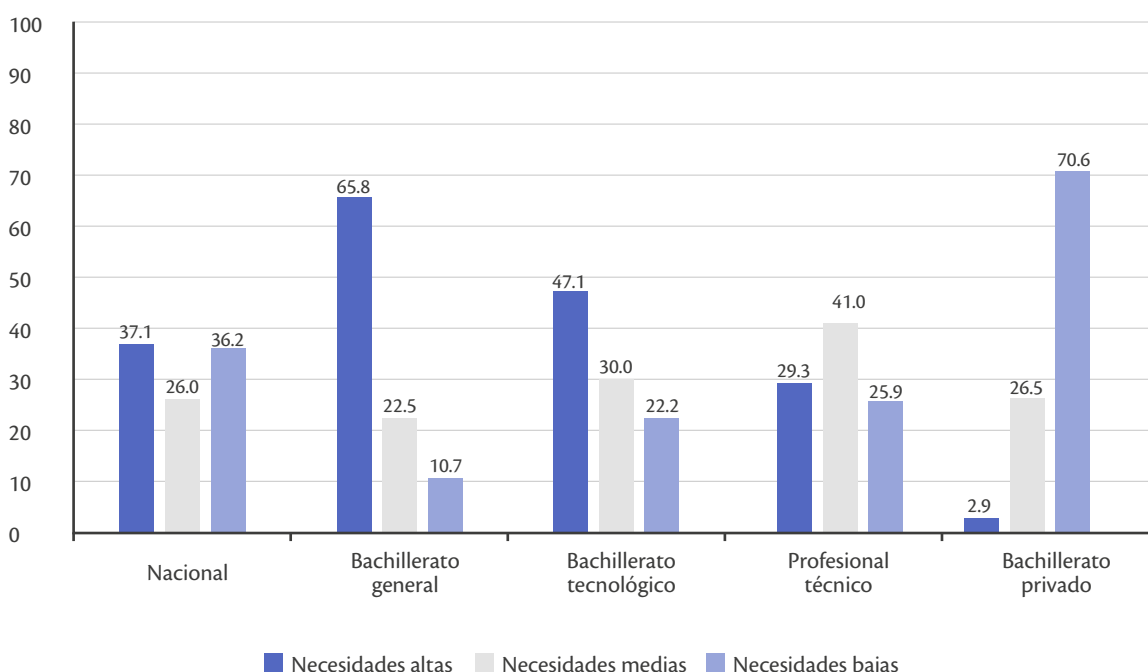
Para poder apreciar mejor las diferencias entre modelos, se han sintetizado las opiniones de los directores sobre la insuficiencia material de sus escuelas en un Índice Sumatorio Simple (ISS),⁴ agrupando los puntajes en tres categorías de necesidades escolares: bajas, medias y altas.

La gráfica 3.3 destaca la distancia entre las favorables percepciones de los directores de BP y las desfavorables apreciaciones de los de BG; mientras dos terceras partes de estos últimos perciben que sus escuelas tienen altas necesidades materiales, esto es cierto sólo para 3% de quienes conducen centros particulares.

Entre los modelos públicos, el PT muestra una mejor situación material en opinión de sus directores: 30% de las escuelas caen dentro de la categoría de altas necesidades materiales, 40% se encuentra en una situación intermedia y cerca del 25% refleja bajas necesidades. Si bien se observan valoraciones más positivas que en los otros modelos públicos, no debe perderse de vista que aún indican la existencia de un número importante de escuelas con necesidades materiales.

■ Gráfica 3.3

Necesidades de la escuela, por modelo educativo



⁴ El ISS es una medida resumen de información que se obtienen mediante un cálculo sencillo: se suman las respuestas positivas a cada pregunta y se divide el resultante entre la cantidad de preguntas. De esta forma el índice varía entre 0 y 1, donde 0 representa que no hay ninguna insuficiencia material y 1 que hay insuficiencia material en todas las dimensiones indagadas; el índice se multiplica por 100 para respetar la distribución en porcentajes.

3.3 Los directores de EMS

Este apartado ofrece una caracterización sociodemográfica de los directores de EMS, así como algunos datos sobre su formación y condiciones laborales. La función directiva en las organizaciones escolares ha sido señalada como una de las claves centrales para comprender el funcionamiento y los resultados educativos de las escuelas (Antúñez, 2000). Los estudios relativos a las escuelas eficaces han destacado la importancia del director, dado que le corresponde organizar el centro escolar para lograr los diversos objetivos institucionales e impulsar la innovación pedagógica (Levine y Lezzote, 1990; Murillo, 2003). En este sentido, el director es el responsable de comunicar las reformas, impulsar la profesionalización de los docentes y promover la colaboración entre ellos, a fin de aumentar la calidad de la enseñanza que se brinda en la escuela (INEE, 2011).

Uno de los aspectos que enfatiza la RIEMS para elevar la calidad educativa es la profesionalización de docentes y directores. La literatura especializada ha establecido que para lograrla es importante tomar en cuenta factores tales como la formación de base, las condiciones laborales en las cuales se desenvuelven, los procesos de selección de los que son objeto, y las oportunidades de desarrollo profesional disponibles (Torres, 1996).

Características sociodemográficas de los directores

Como se puede observar en la gráfica 3.4, a nivel nacional dos terceras partes de los directores de EMS son hombres; esta proporción se incrementa a 80% en el caso del BT, y disminuye a 46% en el de sostenimiento privado.

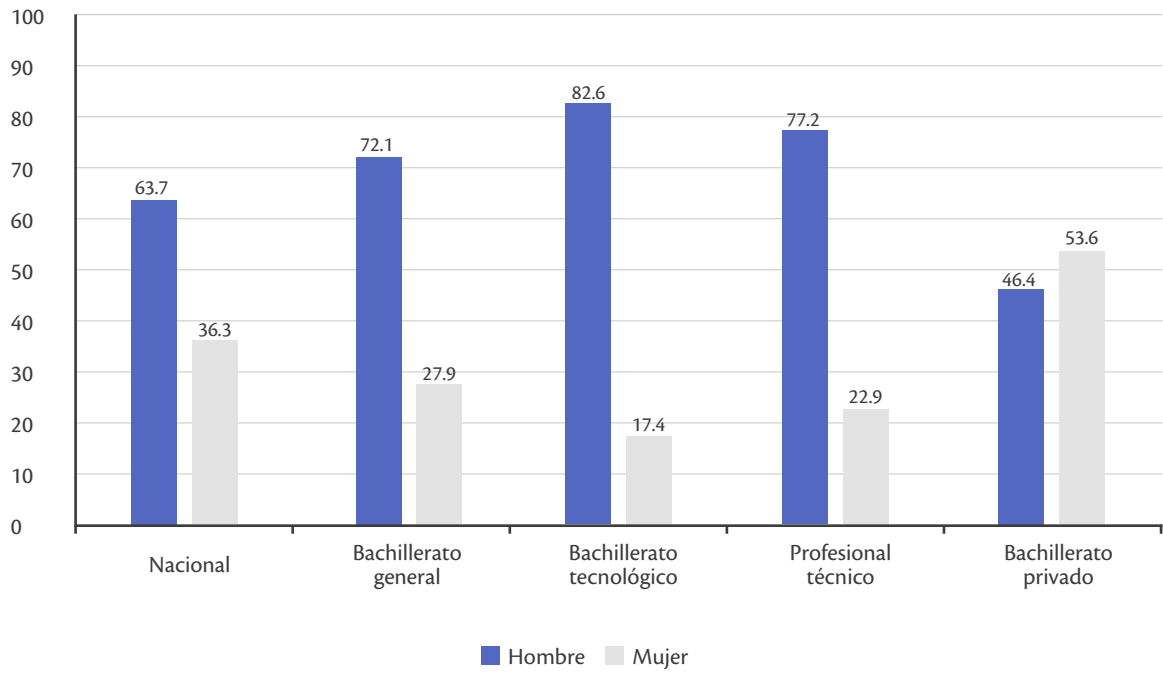
No se observan diferencias importantes en la edad promedio de los directores según su sexo; la mayor distancia se registra en el BT donde los varones tienen 49.8 años en promedio y las mujeres 42.5. Resaltan las amplias desviaciones estándar en todos los grupos, sobre todo en el de mujeres de escuelas privadas (14 años de desviación estándar).

La variabilidad en la edad de los directores se puede apreciar más claramente en la gráfica 3.5, en la cual se presenta la distribución de hombres y mujeres según rangos de edad. A nivel nacional, la mayoría de los directores se ubica entre los 40 y 59 años. Nótese que en los modelos BT y PT no hay directoras mayores de 60 años.

Por otro lado, es razonable que la presencia de directores y directoras jóvenes sea escasa pues, en general, quienes asumen esa función deben pasar por un periodo de acumulación de experiencia en el subsistema, antes de lograr su designación.

■ Gráfica 3.4

Sexo del director, según modelo educativo



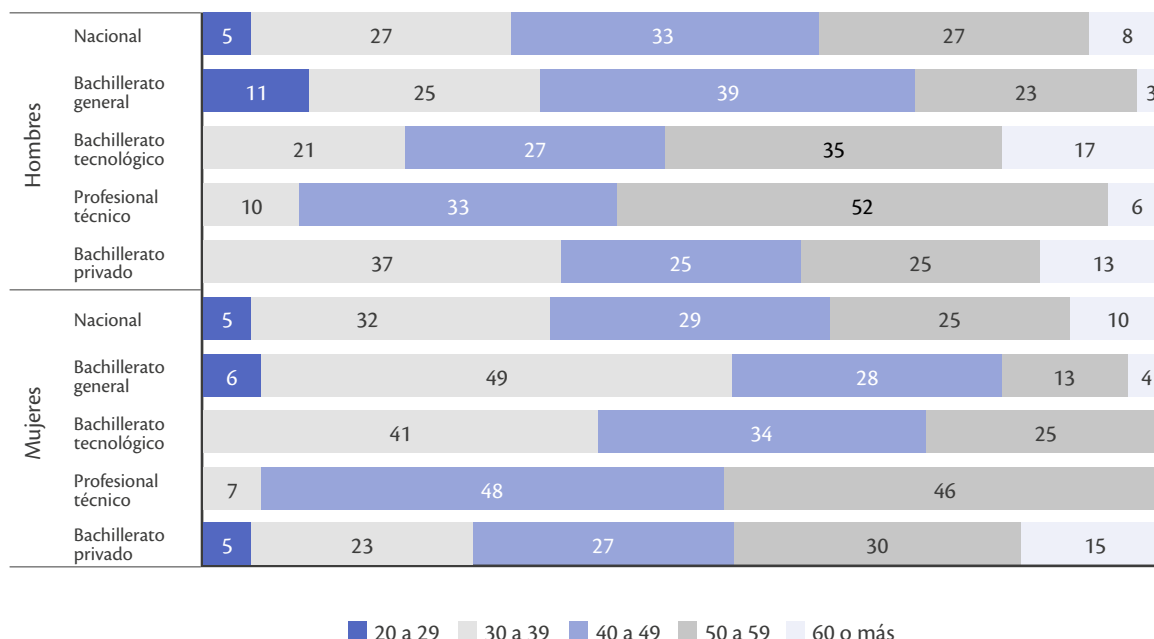
■ Tabla 3.6

Edad promedio de los directores según sexo y modelo educativo

		Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Hombre	Promedio de edad	45.1	42.8	49.8	49.4	45.4
	Desviación estándar	10.0	9.4	9.8	7.2	10.5
Mujer	Promedio de edad	45.8	41.2	42.5	48.9	48.4
	Desviación estándar	12.7	9.6	6.3	6.4	14.0

■ Gráfica 3.5

Porcentaje de hombres y mujeres por rango de edad y modelo educativo



Experiencia directiva y en EMS

Los años de experiencia de los directores en su cargo, así como la adquirida como trabajadores en el subsistema, son indicadores que permiten caracterizar su perfil profesional.⁵ Los datos de la tabla 3.7 muestran que a nivel nacional los directores tienen, en promedio, casi el doble de años trabajando en educación media superior (13.6) que ejerciendo su cargo actual (7.3). Lo anterior permite suponer que han tenido oportunidad de desempeñar otras funciones en el nivel —administrativas y/o docentes— y, por tanto, cuentan con una base de experiencia previa que les ayuda a comprender el quehacer de otros actores escolares.

Conviene destacar que los directores del BT son quienes tienen más años de antigüedad en EMS (18 en promedio) pero menos años en el cargo (6.1); este es el promedio más bajo entre los modelos públicos y los planteles privados. Por su parte, los directores con la menor experiencia previa en EMS y la mayor antigüedad en el cargo se encuentran en el ámbito privado (12 y 8 años, respectivamente).

⁵ Una valoración completa del perfil profesional del director implicaría tomar en cuenta asuntos tales como su nivel de conocimientos y habilidades, el tipo de interacciones que logra entablar con otros actores escolares y su capacidad de liderazgo pedagógico y organizacional. Al respecto se puede consultar el trabajo de Pozner, P. (1997) *El director como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires. AIQUE Editorial.

▪ **Tabla 3.7**

Antigüedad en el cargo de director y en EMS

	Antigüedad del director en EMS				
	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Promedio	13.6	13.8	18	13.1	12
Desviación estándar	9.3	8.7	9.6	8.9	9.5
	Antigüedad como director en EMS				
	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Promedio	7.3	7.1	6.1	6.4	8.1
Desviación estándar	6.1	5.9	5.2	6.6	6.5

En la tabla 3.7 también se puede apreciar la amplia dispersión de los datos. Las grandes desviaciones estándar al interior de los cuatro modelos que se comparan, y la similitud que guardan entre sí, podrían indicar que la antigüedad de los directores es similar entre modelos y altamente dispar al interior de cada uno de ellos. Téngase presente la heterogeneidad de opciones educativas que conforman los distintos modelos y que puede estar a la base de la alta dispersión de los datos.

De acuerdo con la información que se presenta en la gráfica 3.6 a nivel nacional, la mitad de los directores ha tenido algún tipo de experiencia directiva previa en su subsistema de pertenencia.⁶ Lo anterior es cierto para 82% de los directores de BT, lo cual refuerza la idea de que para ejercer la función en este modelo se necesita contar con más años de experiencia en EMS y también con experiencia previa en otros cargos directivos. Sobresale el caso del PT en el que 63.3% de sus directores declararon haber tenido experiencia directiva previa en el subsistema.

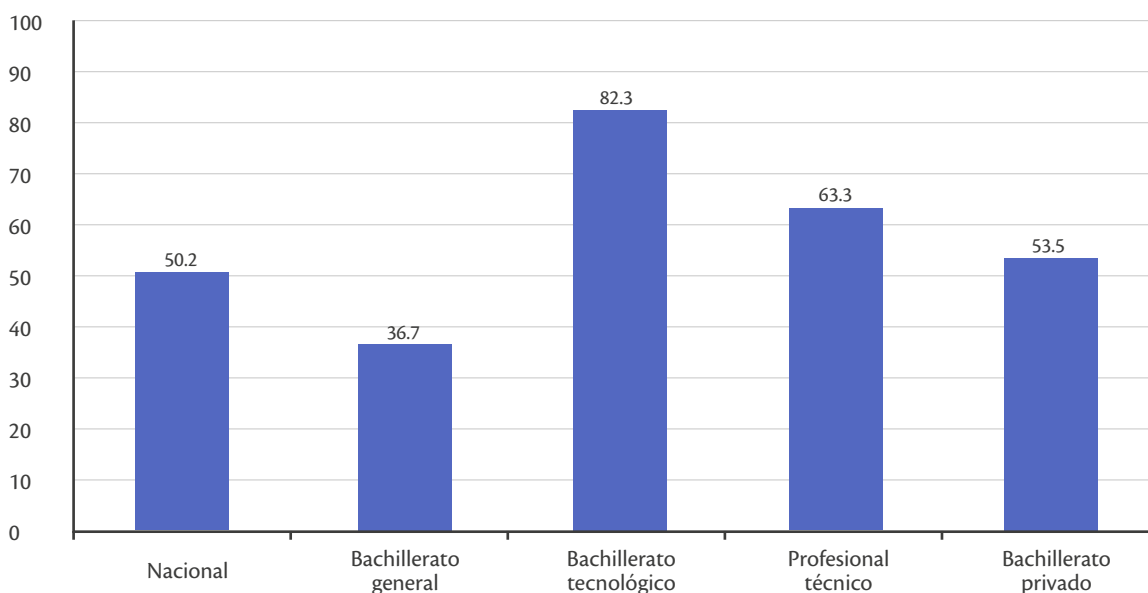
Escolaridad actual de los directores y avance desde que asumieron el cargo

De acuerdo con los datos de la gráfica 3.7, al momento de la aplicación de la encuesta COEMS (marzo 2010), poco más de 60% de los directores contaba con nivel licenciatura, una tercera parte con estudios de maestría y menos de 3% con doctorado. Los perfiles de escolaridad son más favorables en el BT (la mitad de los directores ha alcanzado nivel de maestría) y menos alentadores entre quienes dirigen las escuelas públicas de modalidad general.

⁶ En la encuesta COEMS se consideraron como experiencia directiva previa los cargos de: subdirector, coordinador, jefe de proyecto y secretario académico.

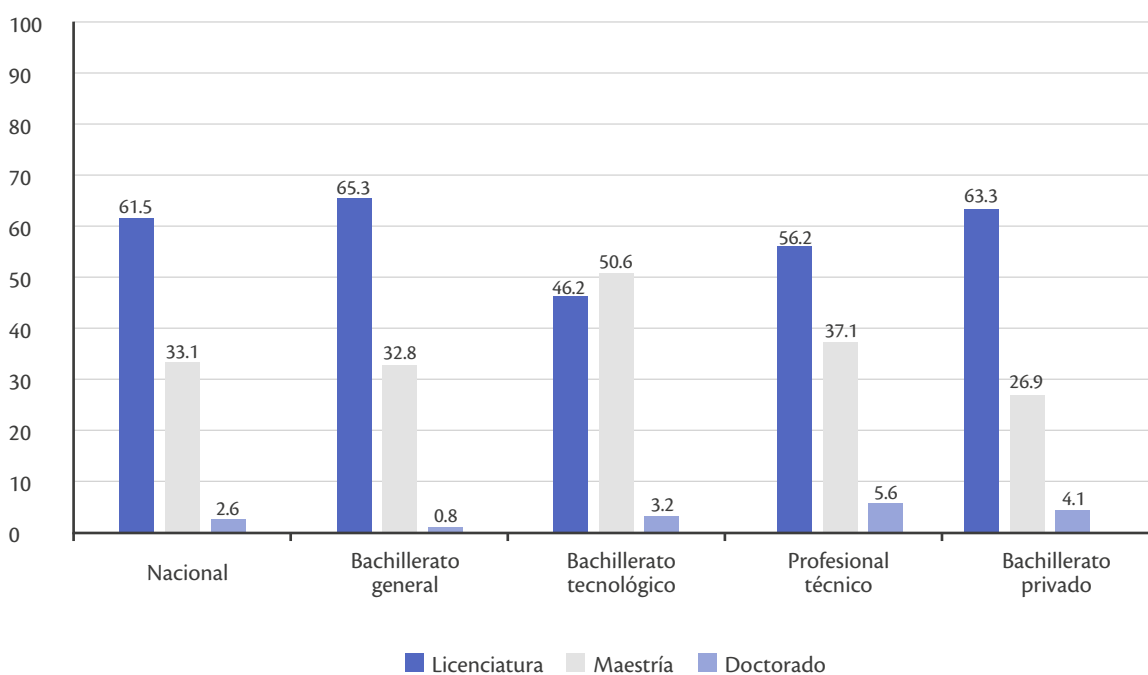
■ Gráfica 3.6

Experiencia directiva previa en EMS, según modelo educativo



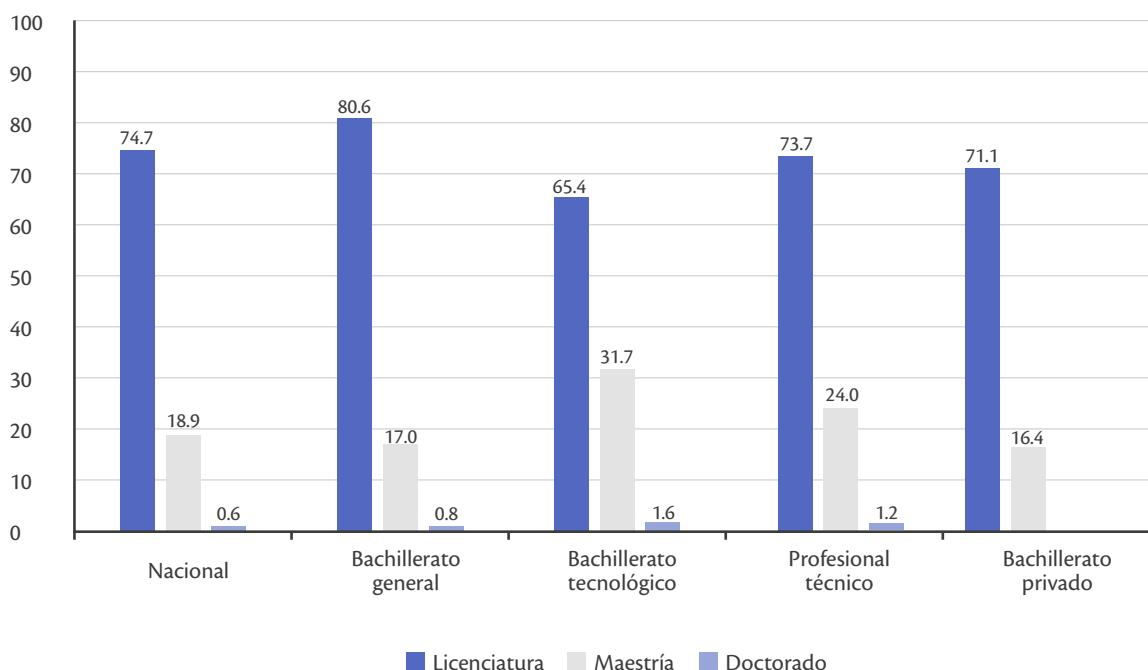
■ Gráfica 3.7

Escolaridad actual de los directores



■ Gráfica 3.8

Escolaridad de los directores al momento de ocupar su cargo en el subsistema

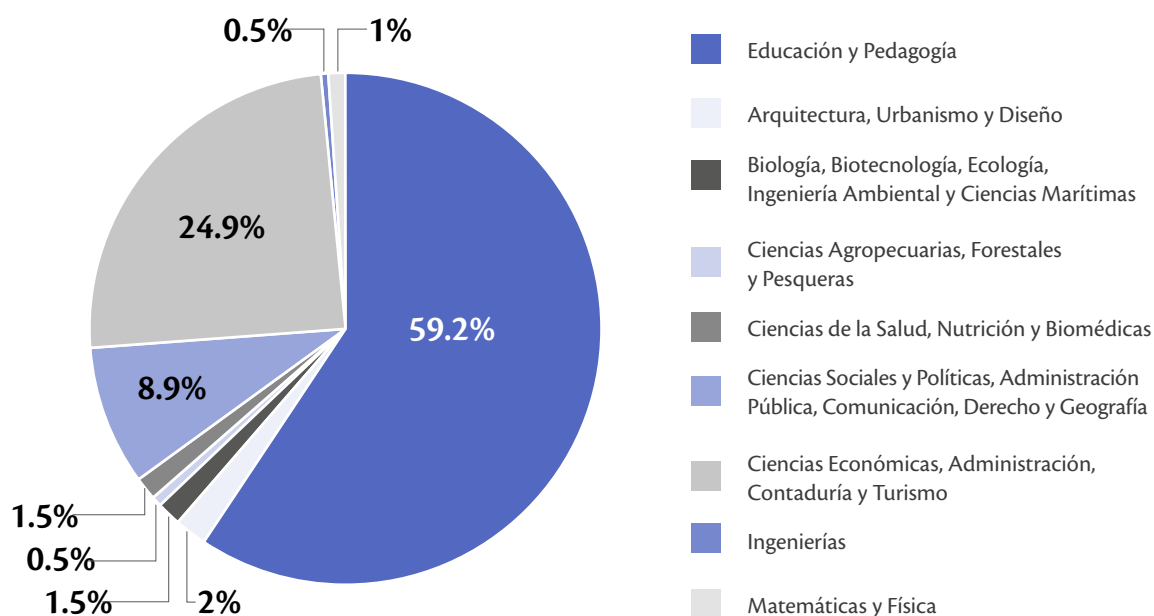


Si se comparan estos perfiles con los registrados al momento en que los directores asumieron su cargo en el subsistema, en todos los modelos se aprecia un amplio movimiento de superación profesional. Nótese, sin embargo, que el punto de arranque de los directores de los BT es más favorable (gráfica 3.8).

Aunque el avance más palpable se da en el tránsito de estudios de licenciatura hacia maestría, el aumento en la proporción de directores con doctorado no es despreciable: de 0.6% a 2.6% a nivel nacional. Conviene hacer notar que entre los directores que han realizado estudios de posgrado, tres de cada cinco han elegido la educación como campo de especialidad, lo que podría indicar que se han esforzado por mejorar sus competencias como profesionales de la educación (gráfica 3.9).

■ Gráfica 3.9

Campos disciplinares en que los directores han realizado estudios de posgrado



Proceso de incorporación de los directores a su cargo en la EMS

Desde el punto de vista de la profesionalización de la educación uno de los aspectos en que más se ha insistido es seleccionar a los mejores candidatos para ocupar puestos de enseñanza y directivos, y ofrecer las mejores condiciones laborales posibles para que los más talentosos se queden dentro del sistema educativo (OCDE, 2009 y 2009b). En este sentido el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 se propuso:

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

Además, como indicador específico del avance en la materia, el PSE establece que para el año 2012, el total de los directores de escuelas federales de educación media superior deberán haber sido contratados mediante un concurso de oposición.

En el estudio COEMS se preguntó a los directores sobre los requisitos que les habían sido solicitados para poder ejercer el cargo; en la tabla 3.8 puede observarse que, a nivel nacional, los dos más solicitados son el título de licenciatura (84%) y la experiencia docente (75.1%). Haber ocupado cargos directivos previamente, constituye un requerimiento importante para los modelos BT (58.6%) y PT (62.5%). Además, en este último y en los BP, la experiencia laboral en el campo profesional parece ser un factor de peso para ocupar el cargo.

No sorprende que sólo poco más de la quinta parte de los directores señale haber participado en un concurso de oposición para obtener la plaza, considerando que este mecanismo comenzó a operar en 2008. Para el caso del PT dicha proporción casi se duplica y en el BT alcanza un 30%; tómese en cuenta que la mayoría de las escuelas de estos modelos son dependientes del gobierno federal y que ello podría haber facilitado la implementación de los concursos de oposición.

▪ **Tabla 3.8**

Requisitos solicitados para ingresar como director
al subsistema (porcentajes)

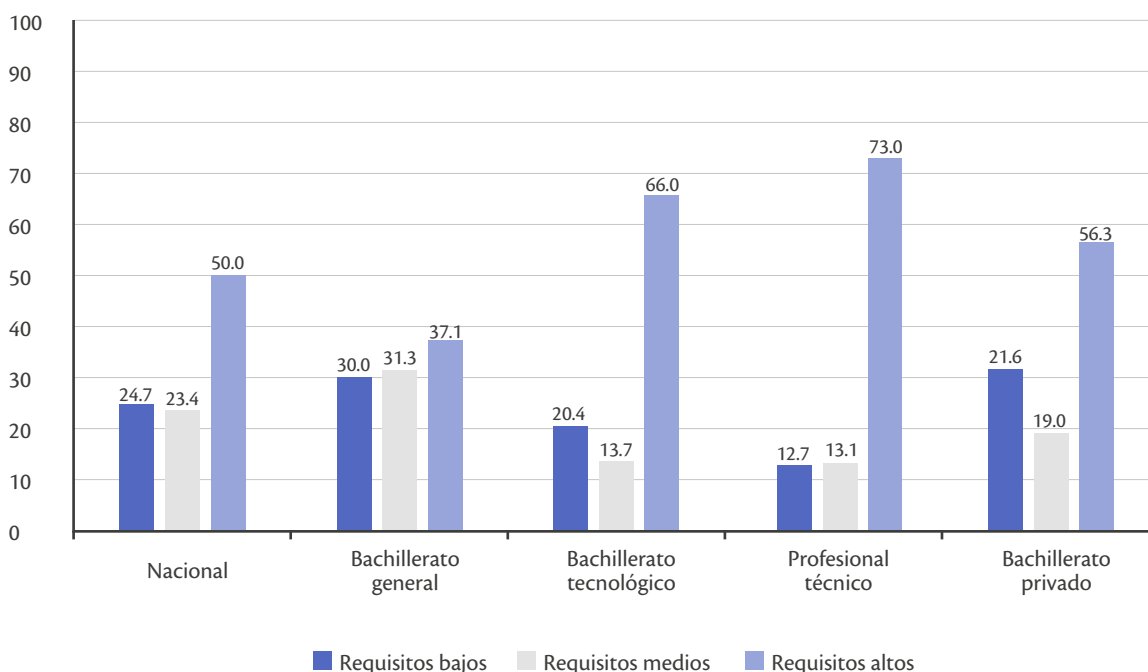
Para ingresar a trabajar como director en este subsistema, le solicitaron:	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Experiencia docente	75.1	74.6	82.6	64.9	74.3
Experiencia directiva previa en EMS	44.4	31.7	58.6	62.5	51.5
Experiencia profesional en su campo laboral	62.5	53.0	61.5	75.3	71.8
Título de licenciatura	84.0	80.9	86.6	91.2	85.6
Concurso de oposición	21.7	21.5	31.0	40.6	16.9
Elaborar una propuesta de mejora	46.6	38.7	57.9	57.7	50.5

Para apreciar con más claridad las diferencias entre modelos, la información sobre los requisitos se ha resumido en un ISS, que agrupa los puntajes en tres categorías: requisitos bajos, medios y altos.

En la gráfica 3.10 se puede observar que los modelos PT y BT son los más exigentes para seleccionar a sus directores; en contraste, en el BG se piden menos requisitos para acceder al cargo de director. Es probable que el rápido crecimiento experimentado por algunas de las opciones de este modelo, guarde relación con la menor exigencia para ocupar el cargo de director.

■ Gráfica 3.10

Requerimientos a los directores para su ingreso a EMS,
por modelo educativo



Situación laboral de los directores

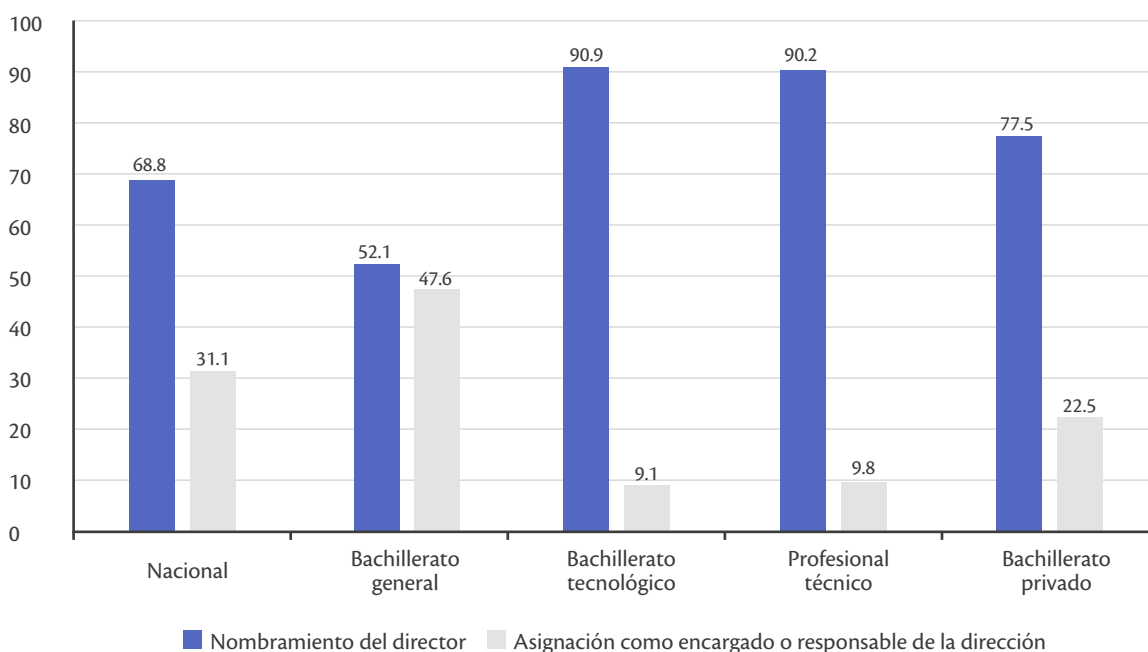
Las condiciones laborales son un elemento central en términos de la profesionalización de la enseñanza. La forma de contratación, la carga docente y la cantidad de empleos que tienen los directores, constituyen elementos que pueden impactar en la forma de llevar adelante su tarea como líderes escolares.

Estabilidad y motivación profesional

El nombramiento como director ofrece cierta seguridad laboral y, junto a otros elementos, constituye un incentivo para permanecer en la profesión y mejorar el propio desempeño (Duthilleul, 2005). En la gráfica 3.11 se observa que cerca de 70% de los directores del país posee nombramiento para ejercer esa función; esto es cierto para 9 de cada 10 directores del BT y el PT, pero sólo para la mitad de quienes laboran en el BG; algunas opciones dentro de este modelo, como Telebachillerato y EMSAD, suelen carecer de plazas directivas.

■ Gráfica 3.11

Tipo de nombramiento de los directores, según modelo



Un segundo elemento que podría estar incentivando la motivación profesional de los directores es la posibilidad de percibir una compensación económica adicional por su trabajo, teniendo en consideración que la función directiva se ha vuelto mucho más compleja y demandante. Como señala la OCDE:

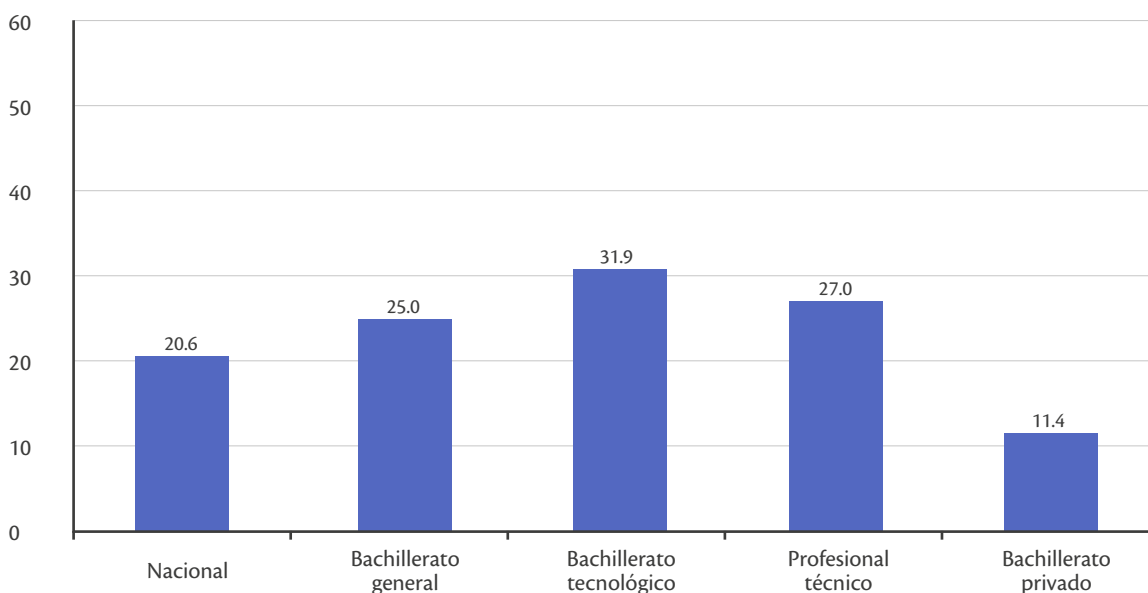
Alguna vez limitado a funciones de administrador o rector burocrático, el puesto cada vez más es definido por un conjunto de funciones nuevo, mucho más grande y más exigente. Entre otras cosas, se espera que los directores asuman tareas ampliadas, tanto administrativas como gerenciales, gestionen recursos financieros y humanos, manejen las relaciones públicas y formen coaliciones, participen en una administración de calidad u procesos de información pública, así como que proporcionen liderazgo para el aprendizaje. Esta carga de trabajo va más allá de lo que un solo individuo puede lograr con éxito.⁷

En la gráfica 3.12 se aprecia que a nivel nacional, sólo alrededor de 20% de los directores cuenta con algún tipo de compensación económica por su trabajo (bonos, pago de horas adicionales, etcétera). Entre los distintos modelos las diferencias son más bien modestas, aunque se puede destacar que en el BP una menor proporción de directores recibe alguna compensación económica, mientras que en el BT esta proporción es mayor (32%).

⁷ OCDE, 2009 b: 29, op.cit.

■ Gráfica 3.12

Porcentaje de directores que reciben compensación económica,
por modelo educativo



Estabilidad y motivación profesional

Una de las actividades que puede distraer al director de las tareas propias de su cargo es que dedique tiempo a la docencia. Alrededor de 40% de los directores del país realiza de manera simultánea actividades docentes. En los BG esta proporción es de 60%, mientras que en los BT y en el PT, apenas supera 10%. Nuevamente, la situación del BG puede estar influida por las opciones de telebachillerato⁸ y EMSAD (gráfica 3.13).

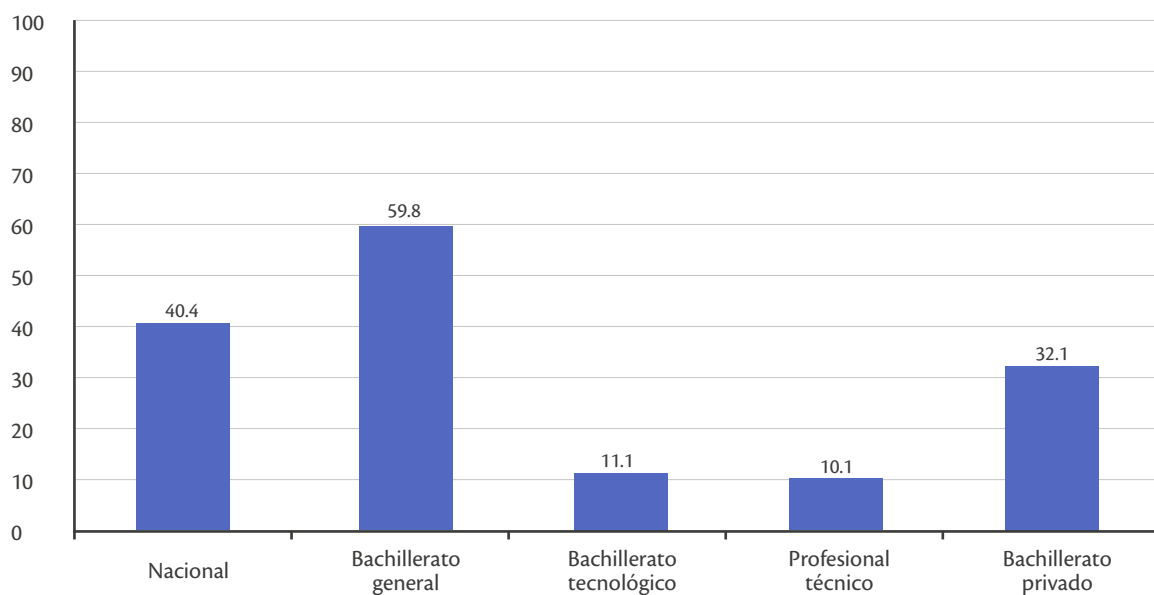
Como se observa en la tabla 3.9, también existen diferencias en la cantidad de horas por semana que los directores pasan en promedio frente a grupo: entre 6 y 7 en los BT y PT, y de 20 en el BG (equivalente a un trabajo de medio tiempo).

Además de la carga docente y del tiempo que esta actividad les demanda a la semana, casi 30% de los directores de BG tiene un trabajo adicional al que realiza en la escuela. Son los directores de BT y PT quienes tienen mayores posibilidades de dedicarse, sin distracciones, a los múltiples requerimientos que implica dirigir una escuela de educación media superior (gráfica 3.14). Cabe resaltar que sólo en el BP se presenta una proporción significativa de directores con dos trabajos adicionales (7%).

⁸ Según los datos de la encuesta COEMS, la totalidad de los directores de este modelo realizan tareas docentes en su escuela, lo cual es consistente con la organización del Telebachillerato.

■ Gráfica 3.13

Porcentaje de directores que realizan actividades docentes en su escuela,
según modelo educativo



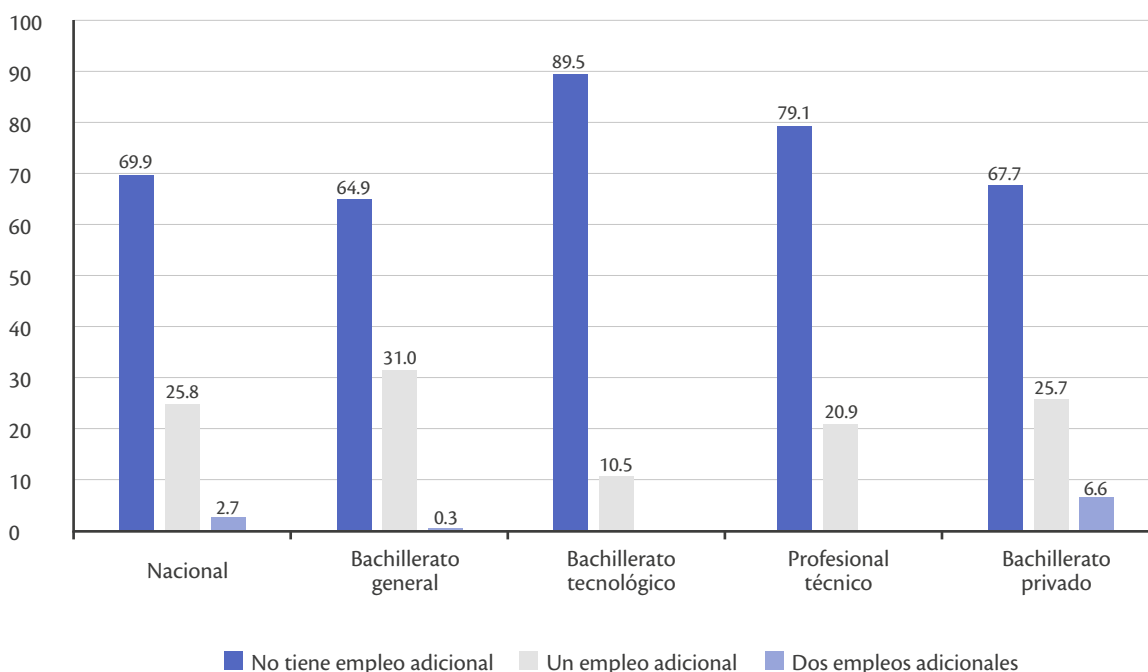
■ Tabla 3.9

Promedio de horas semanales frente a grupo de los directores,
según modelo educativo

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Promedio de horas semanales frente a grupo	15.8	20.0	6.8	6.0	8.3
Desviación estándar	11	10.5	5.7	4.8	6.6

■ Gráfica 3.14

Porcentaje de directores que tienen empleo adicional,
por modelo educativo



Rotación y antigüedad de los directores en la escuela

La investigación sobre la organización escolar ha destacado la importancia de la permanencia del director en la escuela, dado que se trata de la figura responsable de darle sentido y continuidad a las diversas actividades escolares (Murillo et al., 1999). También se ha argumentado que el cambio de director implica un periodo de latencia de la función, pues quien lo sustituye pasa por un ciclo de adaptación a la realidad cultural (Aguilar, 1986) y organizativa (Pastrana, 1997) de la escuela a la que ingresa.

En la tabla 3.10 se muestra información sobre la cantidad de escuelas de enseñanza media superior en las que los directores han ejercido su función. De ellos, tres cuartas partes ha laborado sólo en un plantel y 14.4% en dos. Destaca que en el BT uno de cada dos directores ha trabajado en una sola escuela y que casi la cuarta parte del total lo ha hecho en tres o más. En el extremo opuesto están los directores de BP quienes en una proporción mayor (85.5%) han concentrado su trabajo en un solo centro escolar.

El promedio de antigüedad del director en las escuelas de EMS es de tan sólo 6.4 años; téngase en cuenta que las desviaciones estándar son muy altas (en todos los estratos), lo que significa que los promedios están encubriendo situaciones por demás heterogéneas (tabla 3.11). El BP registra la mayor antigüedad

del director en la escuela (8.1 años), mientras que el menor se da en el BT (3.7). En la tabla 3.11 puede apreciarse que los directores tienen alta estabilidad en su escuela actual, pues han permanecido en ella durante la mayor parte del tiempo que han ejercido la función dentro del sistema.

Llama la atención que en el BP el promedio de antigüedad en la escuela sea mayor que el promedio de años en EMS. Esto puede deberse a que algunas escuelas privadas van incorporado niveles educativos gradualmente. Es en este mismo tipo de bachilleratos donde se registra la tasa promedio de permanencia más alta (95%) y, como se ha visto, donde la mayoría ha trabajado en sólo una escuela; tómese en consideración que algunos directores son dueños de los planteles.

▪ **Tabla 3.10**

Número de escuelas en las que los directores han trabajado

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
En una escuela	75.2	72.9	53.9	70.3	85.5
En dos	14.4	16.8	21.2	20.1	9.0
En tres o más	10.4	10.4	24.8	9.7	5.5

▪ **Tabla 3.11**

Antigüedad de los directores en el cargo y en la escuela actual

Antigüedad como director en EMS (en años)					
	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Promedio	7.3	7.1	6.1	6.4	8.1
Desviación estándar	6.1	5.9	5.2	6.6	6.5
Antigüedad del director en su escuela actual (en años)					
Promedio	6.4	5.5	3.7	4.3	8.4
Desviación estándar	5.8	4.2	3.1	4.8	7.2
Tasa de antigüedad del director en la escuela (de tiempo que ha pasado en su escuela actual)					
Promedio	87.6	85.8	74.7	81.2	95.0

Oportunidades de desarrollo profesional

La RIEMS ha puesto gran énfasis en sus programas de formación docente y directivo a efectos de asegurar las competencias asociadas con la implementación del Marco Curricular Común (MCC). El que ha recibido mayor atención y difusión ha sido el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), que comenzó a operar en el año 2008. Este se articuló alrededor de un perfil docente que inicialmente incluía sólo las competencias para los profesores de las modalidades escolarizadas, pero posteriormente se le agregaron otras exclusivas para quienes laboran en las modalidades no escolarizada y mixta. Por su parte, el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFODIS) comenzó a operar en 2009 con una mecánica similar a la del programa de formación docente.

Si se tiene en cuenta que se trata de programas de reciente creación, los datos que se presentan en la tabla 3.12 son favorables, pues reflejan que se ha logrado una buena difusión de los mismos en un corto tiempo: respecto del PROFORDEMS, casi 80% de los directores declara conocerlo y 38% haber participado o participar en él, mientras que en relación con el PROFODIS, 65% dice conocerlo y casi una cuarta parte afirma participar o haber participado en estos cursos.

■ **Tabla 3.12**

Porcentaje de directores que conocen y participan en los programas de formación de la RIEMS, por modelo educativo

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Conocen PROFORDEMS	79.0	89.3	97.6	94.6	59.5
Participa o ha participado	38.3	55.6	70.1	42.2	7.9
Conocen PROFODIS	65.2	69.4	94.8	86	50.2
Participa o ha participado	24.5	29.2	38.4	33.6	13.6

Las cifras de directores que declaran conocer y participar en ambos programas se incrementan de manera muy importante en el caso de los BT que, como se recordará, están conformados predominantemente por escuelas de sostenimiento federal, donde se estima que la RIEMS podría encontrar mayores facilidades para su realización. Por otro lado, no sorprende que sea en el BP donde se dan los menores porcentajes de respuesta positiva respecto del conocimiento y participación en estos programas.

Frente a la creciente complejidad de la función directiva y dado que no existen especializaciones en dirección escolar entre las opciones de formación inicial, una posibilidad recomendada por la literatura es la de organizar cursos de inducción.⁹ Cuatro de cada diez directores mexicanos dice haber recibido algún curso de inducción a la función directiva como se puede observar en la gráfica 3.15.

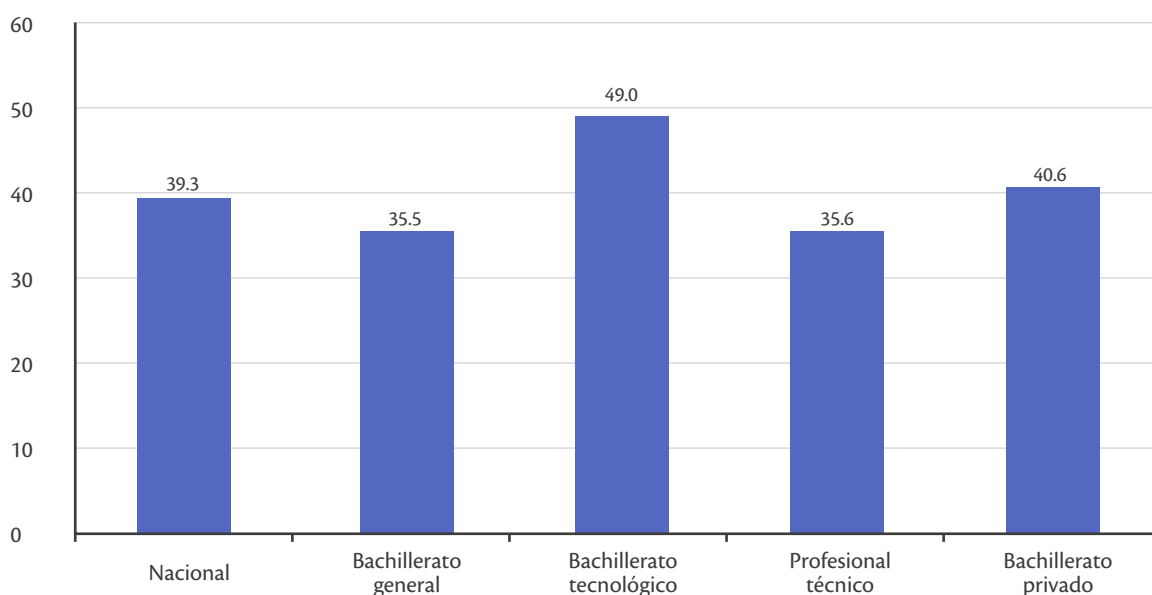
⁹ Ver: OCDE (2009 b: 12) op.cit.

Aunque las diferencias entre modelos no son estadísticamente significativas, es dentro del Bachillerato Tecnológico donde se registra la mayor participación de los directores en cursos de inducción con la asistencia de casi la mitad de ellos.

La participación en otras actividades de desarrollo profesional parece ser una práctica común entre los directores de enseñanza media superior. En general, las instituciones públicas organizan, de manera independiente, actividades de formación para docentes y directivos. En la tabla 3.13 se observa que una alta proporción de quienes dirigen escuelas públicas han asistido a cursos, talleres o seminarios; la asistencia a diplomados o especialidades es un poco menor, pero siempre más frecuente que la de los directores de escuelas privadas.

■ Gráfica 3.15

Porcentaje de directores que participaron en curso previo sobre la función directiva, según modelo educativo



En cuanto a las actividades de formación enfocadas a la función directiva (administración y gestión educativa), las proporciones de participación oscilan entre 48% (BG) y 82% (PT). Nuevamente los porcentajes más bajos se observan en los BP.

■ **Tabla 3.13**

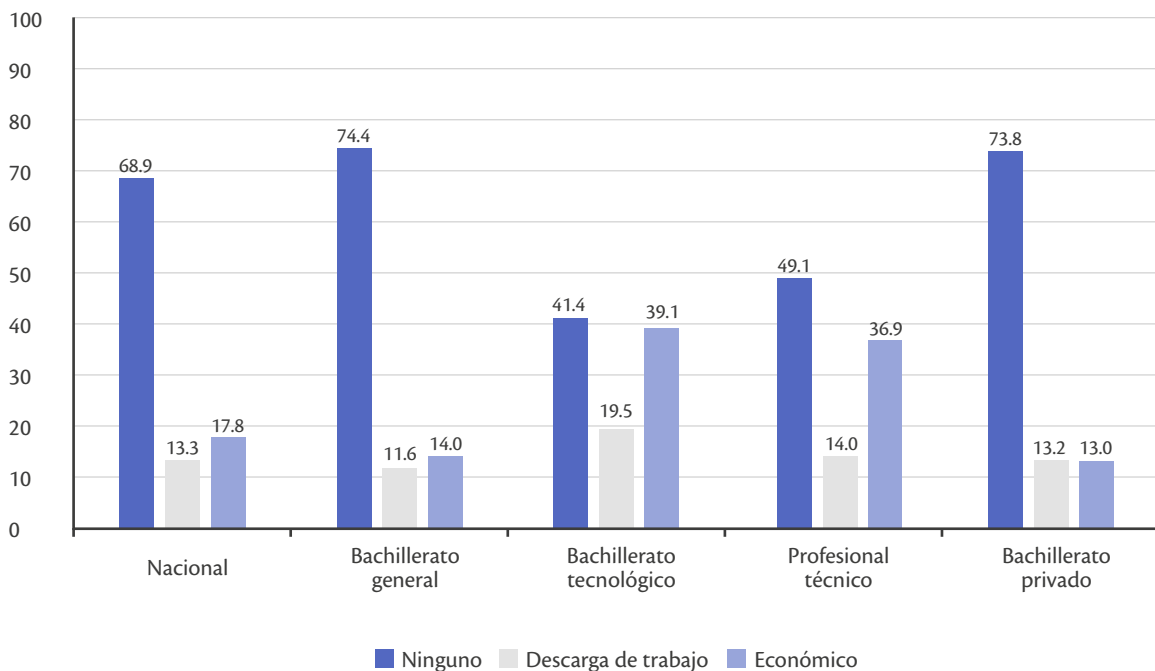
Porcentaje de directores que han participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos dos años, según modelo educativo

Asistencia a:	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Cursos, talleres y seminarios	82.9	90.7	93.0	88.7	70.2
Diplomados o especialidades	55.2	70.0	66.9	59.0	34.1
Actividades de desarrollo profesional sobre administración educativa	51.6	50.5	66.9	76.3	44.6
Actividades de desarrollo profesional sobre gestión institucional	51.3	48.5	76.4	82.0	42.3

Llama la atención que las altas tasas de participación en actividades de desarrollo profesional no se acompañen de manera sistemática de apoyos institucionales. Casi tres cuartas partes de quienes laboran en los BG y los BP, afirman no haber recibido apoyo alguno para asistir a cursos, seminarios y similares. Por su parte, más de la mitad de los directores de BT y PT recibieron apoyo económico o descarga de trabajo para mejorar sus niveles de profesionalización, lo que puede estar en la base de las diferencias a favor de éstos últimos dos modelos, que recién se han comentado (gráfica 3.16).

■ **Gráfica 3.16**

Requerimientos a los directores para su ingreso a EMS, por modelo educativo



Como puede verse en la tabla 3.14, estos porcentajes coinciden con las apreciaciones de los directores respecto de la suficiencia de los apoyos que brindan sus subsistemas para promover su participación en actividades de desarrollo profesional. De acuerdo con los datos de la tabla 3.14, siete de cada diez directores concuerdan en que las actividades que organizan los subsistemas son *suficientes* (70.3%) y adecuadas a sus *necesidades laborales* (71%); la misma proporción considera que todos tienen iguales oportunidades de participar en ellas. Los juicios son menos favorables respecto de su difusión oportuna (59.2%). No sorprende que sean los directores de BT y PT quienes tengan una valoración más positiva acerca de la organización de las actividades de desarrollo profesional.

■ **Tabla 3.14**

Porcentaje de directores que están de acuerdo con aspectos relativos
a la organización de actividades de desarrollo profesional
en el subsistema, por modelo educativo

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Las actividades de desarrollo profesional: son suficientes.	70.3	62.5	83.8	74.6	79.3
Las actividades de desarrollo profesional: son adecuadas a mis necesidades laborales.	71.0	62.2	88.0	83.4	73.6
Las actividades de desarrollo profesional: se difunden de manera oportuna.	59.2	59.8	75.7	79.3	50.6
En las actividades de desarrollo profesional: todos los directores tienen las mismas oportunidades de participar.	71.0	82.3	86.9	90.8	50.6
Para las actividades de desarrollo profesional: se brindan apoyos institucionales suficientes.	55.6	47.9	73.9	77.0	55.5

3.4

Los docentes de EMS

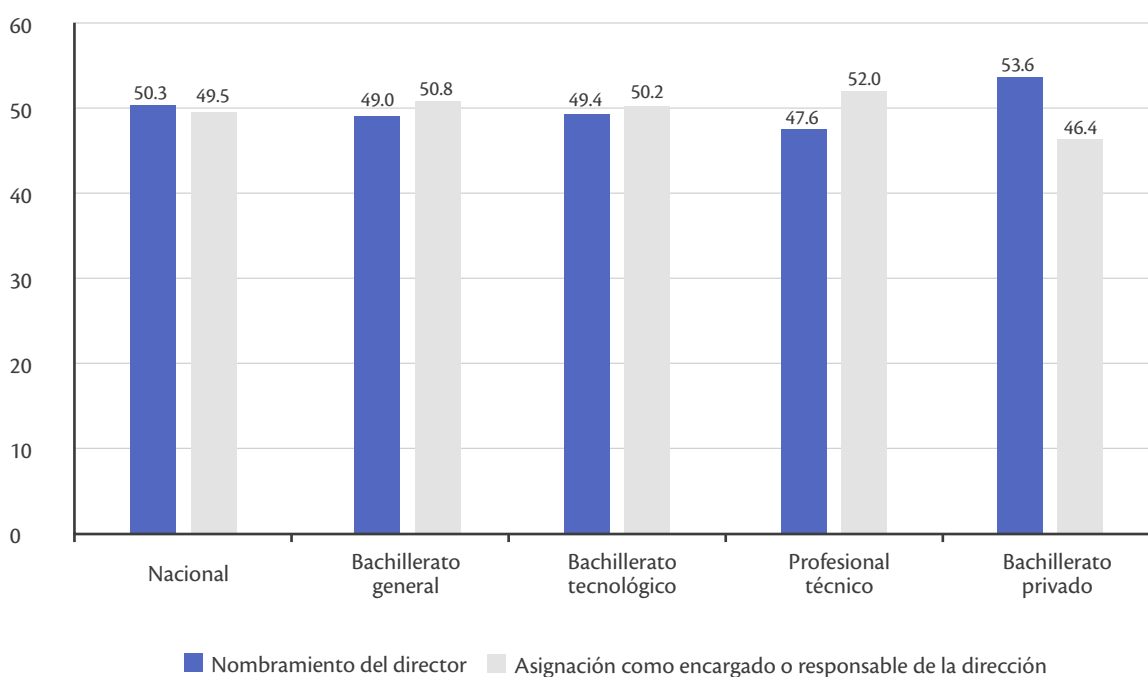
Al inicio de este capítulo se señaló que existen diversos factores que impactan en la profesionalización del trabajo de los docentes, tales como su formación de base, las condiciones laborales en que se desenvuelven, los procesos de selección del personal a los cuales se someten, y las oportunidades de desarrollo profesional a que tienen acceso. Estos son los aspectos que se abordan enseguida con el propósito de brindar un panorama sobre uno de los actores centrales del proceso educativo.

Características sociodemográficas de los docentes

Dos aspectos interesantes destacan respecto de la edad y el género de los docentes. El primero de ellos está relacionado con la distribución homogénea entre hombres y mujeres incorporados a la profesión docente en este tipo educativo. Si bien es posible apreciar ligeras variaciones en el porcentaje de profesores y profesoras por modelo educativo a nivel nacional, la distribución porcentual en ambos casos es cercana a 50%: un poco menos hombres que mujeres en el profesional técnico y más hombres que mujeres en el caso de los bachilleratos privados, como se puede ver en la gráfica siguiente.

■ Gráfica 3.17

Porcentaje de hombres y mujeres, según modelo educativo



El segundo elemento a resaltar es que entre los docentes, las mujeres son más jóvenes que los varones, lo cual habla de una incorporación más reciente de aquellas a la docencia en este tipo educativo. Como se observa en la tabla 3.15, a nivel nacional el promedio de edad para las mujeres es de 40 años y para los hombres de 43, aunque existe una amplia variabilidad en las edades de ambos grupos (alrededor de 10 años de edad de desviación estándar).

■ **Tabla 3.15**

Edad promedio y desviación estándar de los docentes,
según sexo y modelo educativo

		Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Hombres	Promedio de edad	43.5	43.2	48.6	44.2	39.5
	Desviación estándar	10.7	10.3	9.3	9.8	10.7
Mujeres	Promedio de edad	39.8	40.7	42.3	38.6	36.5
	Desviación estándar	10.4	10.2	10.3	9.4	10.2

Por modelo educativo, los docentes que laboran en los bachilleratos tecnológicos tienen una edad promedio superior a la del resto, en tanto que los profesores más jóvenes se concentran en los bachilleratos privados. Además, es posible apreciar diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres a nivel nacional y respecto de los docentes que laboran en bachilleratos tecnológicos y en la modalidad de profesional técnico.

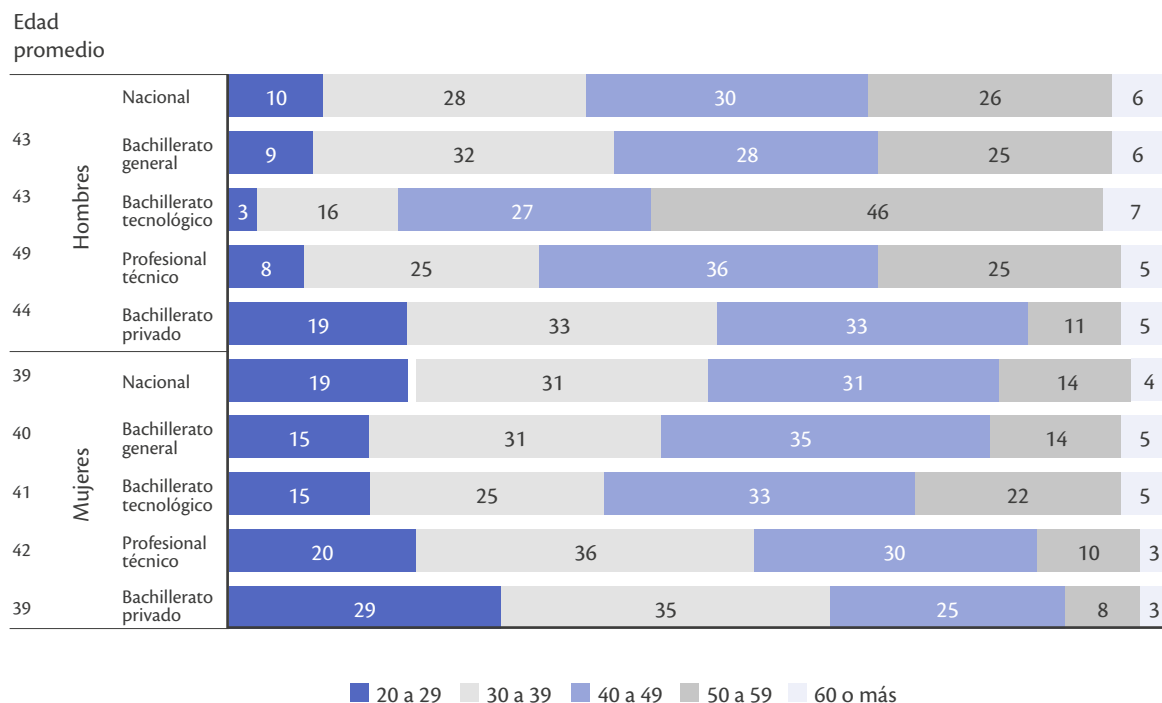
Esta tendencia se aprecia más claramente en la gráfica 3.18 si consideramos la distribución de los profesores por rango de edad. A nivel nacional, se observa que mientras una de cada dos maestras no rebasa los 40 años de edad, el porcentaje de docentes varones en esta situación representa poco más de un tercio. Se confirma que la oferta privada incorpora un mayor número de docentes jóvenes. Entre los bachilleratos públicos la educación profesional técnica brinda mayores oportunidades de ingreso a la docencia para las profesionistas jóvenes, mientras que los bachilleratos generales lo hacen para los varones. Respecto de este grupo, es importante señalar que poco más de 50% de quienes laboran en bachilleratos tecnológicos tienen 50 años o más.

Experiencia docente

Como se aprecia en la gráfica 3.19, a nivel nacional, poco más de la mitad de los docentes son noveles, pues cuentan con menos de diez años de experiencia en la docencia. Esto último es cierto para tres de cada cuatro profesores de bachillerato privado. Una distribución más homogénea entre profesores noveles, maduros y experimentados se puede apreciar en la planta docente que conforma los bachilleratos tecnológicos. En términos de profesionalización de la enseñanza, contar con una planta docente con distintos niveles de experiencia, posibilita la comprensión y atención de los problemas de los jóvenes, así como las oportunidades de mejorar los procesos de enseñanza a partir del intercambio entre docentes.

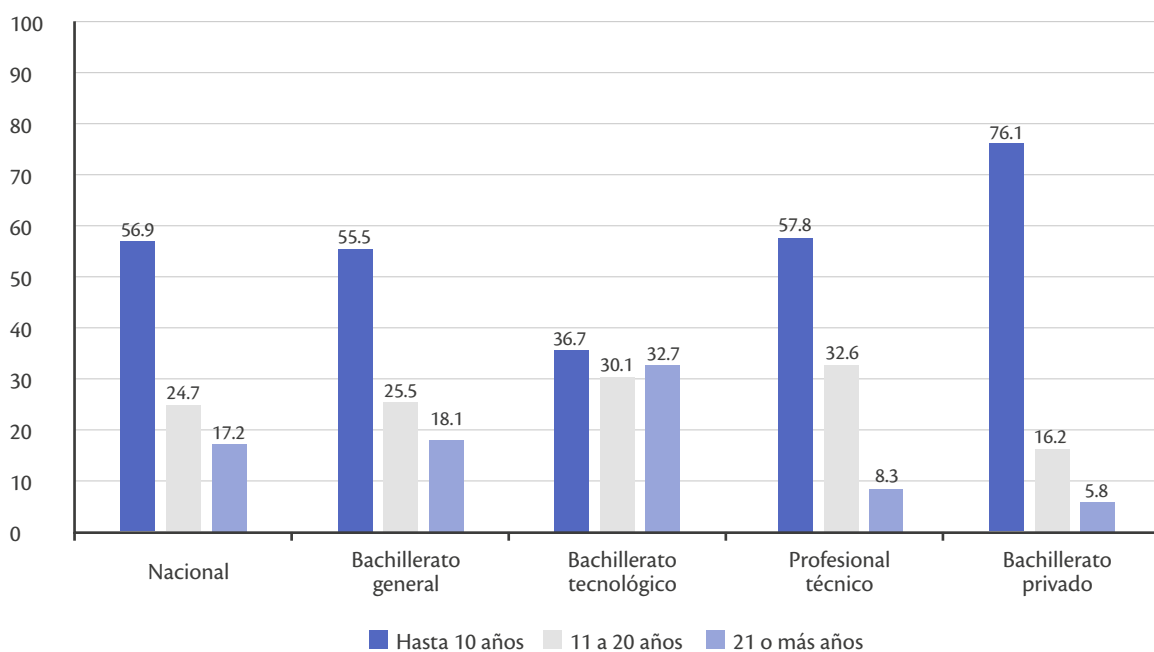
■ Gráfica 3.18

Porcentaje de hombres y mujeres por rango de edad y modelo educativo



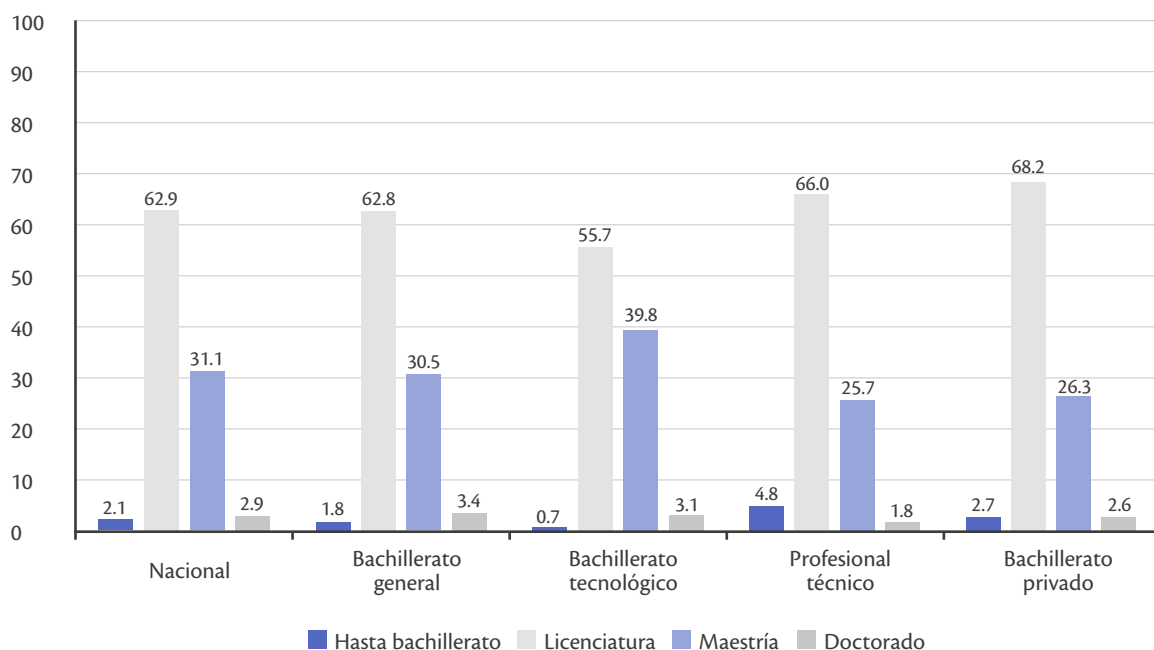
■ Gráfica 3.19

Experiencia docente frente a grupo, según modelo educativo



■ Gráfica 3.20

Escolaridad actual de los docentes, según modelo educativo



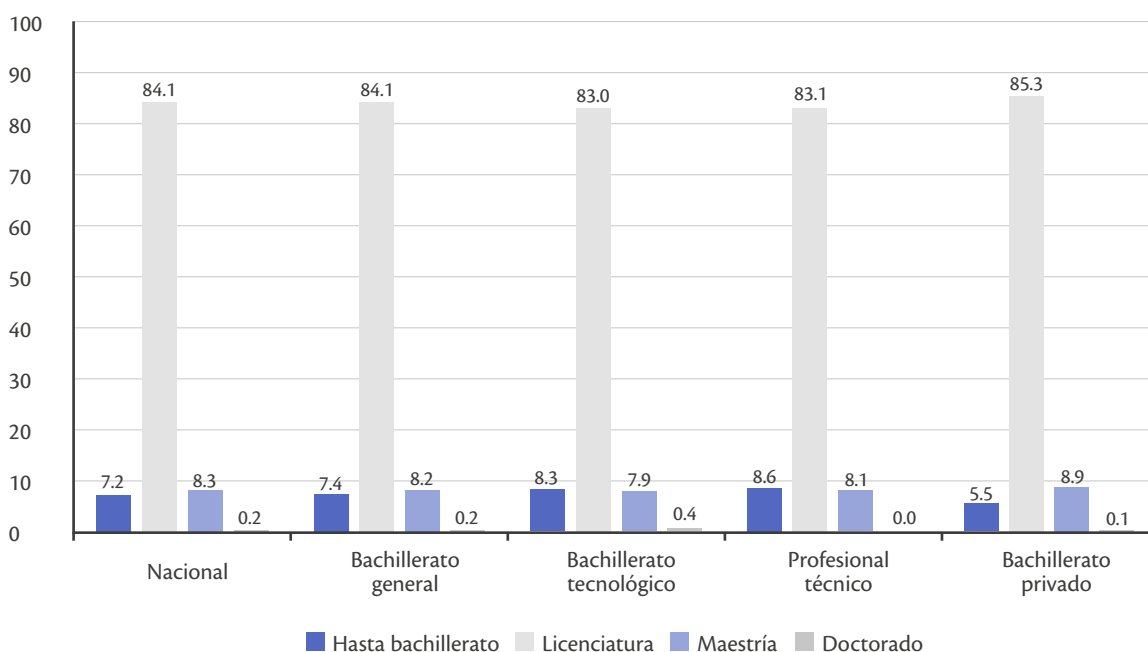
Escolaridad actual de los docentes y avance desde su ingreso al subsistema

La gráfica 3.20 muestra el nivel máximo de escolaridad alcanzado por los docentes. Conviene resaltar que si bien un tercio de los profesores ya cuenta con estudios de posgrado (maestría y doctorado), todavía existe un grupo reducido sin estudios de nivel superior (2.1%). Destaca que cuatro de cada diez docentes que laboran en bachilleratos tecnológicos cuentan, al menos, con estudios de maestría; la distancia que los separa de sus colegas de bachilleratos privados, generales y profesional técnico es de más de diez puntos porcentuales.

¿Qué cambios se observan en la escolaridad de los docentes, desde su ingreso al subsistema? La gráfica 3.21 presenta el porcentaje de docentes por nivel máximo de escolaridad alcanzado al ingresar. Los datos muestran una situación bastante homogénea entre los docentes de los distintos modelos educativos, con índices superiores a 80% para quienes contaban con estudios de nivel superior, y alrededor de 8% para quienes habían cursado estudios de maestría. Es en relación con este tipo de estudios que se observan los mayores avances, especialmente para quienes laboran en bachilleratos tecnológicos, pues la participación porcentual de docentes con estudios de maestría se incrementó en poco más de treinta puntos; nótese el avance registrado en el porcentaje de aquellos que han cursado estudios de doctorado, pues a su ingreso a dicho subsistema no superaba 0.4%. Es destacable la reducción del porcentaje de profesores con estudios de bachillerato, el cual pasó de 7% a 2% en todo el país.

■ Gráfica 3.21

Escolaridad de ingreso de los docentes a EMS, por modelo educativo



Independientemente del modelo educativo en el cual los docentes se encuentren incorporados, se observa una clara tendencia a incrementar sus niveles de escolaridad; las diferencias entre los modelos, pueden estar relacionadas con el tipo de apoyo que se les brinda para favorecer su desarrollo profesional.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 contempla el establecimiento de “un programa nacional de formación y actualización docente, el cual constará de tres elementos: programas de titulación; diplomados para la actualización y especialización, y esquemas para el ingreso a estudios superiores”.¹⁰ En congruencia con lo anterior, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) ha puesto en marcha diversas acciones entre las que destacan:¹¹

- *El programa de becas para estudios de posgrado y titulación del personal docente*, el cual comprende de dos modalidades: 1) becas para cursar estudios de posgrado (maestría o doctorado) o para obtener el grado correspondiente, y 2) becas para maestros pasantes de licenciatura, a fin de que puedan obtener el título correspondiente.

¹⁰ SEP (2008) Programa Sectorial de Educación 2007-2012, p. 25.

¹¹ Mayor información sobre estos programas se encuentra disponible en la página de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) <http://cosdac.sems.gob.mx/index.php>

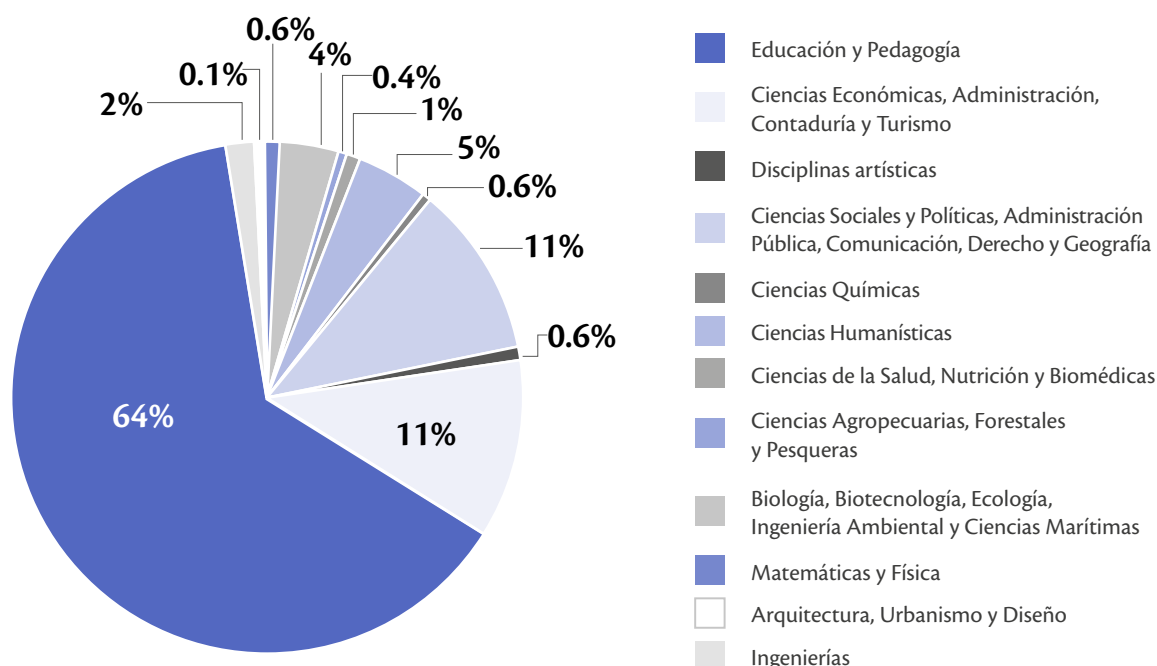
- *Licencias por beca-comisión*, que consiste en otorgar becas con sueldo íntegro a los docentes para realizar estudios de posgrado en alguna institución educativa nacional o extranjera, reconocida por su calidad académica.
- *El programa académico de periodo sabático*, que consiste en otorgar a los profesores de tiempo completo la liberación de sus actividades docentes, por un lapso determinado (año sabático o semestre sabático), para dedicarse al desarrollo de una actividad que contribuya a su crecimiento profesional y al mejoramiento académico de la institución educativa que lo otorga.

Tomese en cuenta que, por lo general, los principales beneficiarios de estos programas son los docentes de tiempo completo con nombramiento definitivo, así como los que están adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y a la Dirección General Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM).

Respecto de los campos disciplinares en que los profesores han cursado sus estudios de posgrado, la gráfica 3.22 muestra que tres de cada cinco han optado por realizar estudios de maestría o doctorado en el campo de la educación. Esta circunstancia puede estar relacionada con su percepción acerca de la necesidad de contar con un conjunto de conocimientos que les permitan guiar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Convendrá que quienes diseñan los programas de formación, en el marco de la RIEMS, consideren que un porcentaje importante de docentes posee saberes previos en el campo educativo.

▪ **Gráfica 3.22**

Campos disciplinares en los que han realizado estudios de posgrado los docentes de EMS



Proceso de incorporación de los docentes a la educación media superior

Un aspecto importante en relación con la profesionalización de la enseñanza tiene que ver con el proceso de incorporación a la carrera docente, pues ello permite asegurar que los noveles cumplan con el perfil establecido. En términos generales, los requisitos de ingreso a la docencia en EMS contemplan: a) formación profesional en la materia a impartir, b) haber obtenido el título de licenciatura, c) contar con experiencia docente; y, d) participar en una evaluación de competencias docentes. Para los bachilleratos tecnológico y profesional técnico, se ha considerado también como requisito prioritario tener experiencia laboral dentro de su campo profesional.

En la tabla 3.16 puede verse cómo, a nivel nacional, los requerimientos mayormente demandados al ingreso son: contar con formación en la materia a impartir (85%) y tener título de licenciatura o de profesional técnico (74%). Por su parte, la participación en algún proceso de evaluación de competencias docentes, constituye uno de los requisitos menos solicitados (45%); no obstante, es previsible que esta cifra se incremente en tanto el PSE 2007-2012 ha señalado la necesidad de “instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad”.¹²

■ **Tabla 3.16**

Requisitos solicitados a los docentes de EMS para ingresar al subsistema (porcentaje)

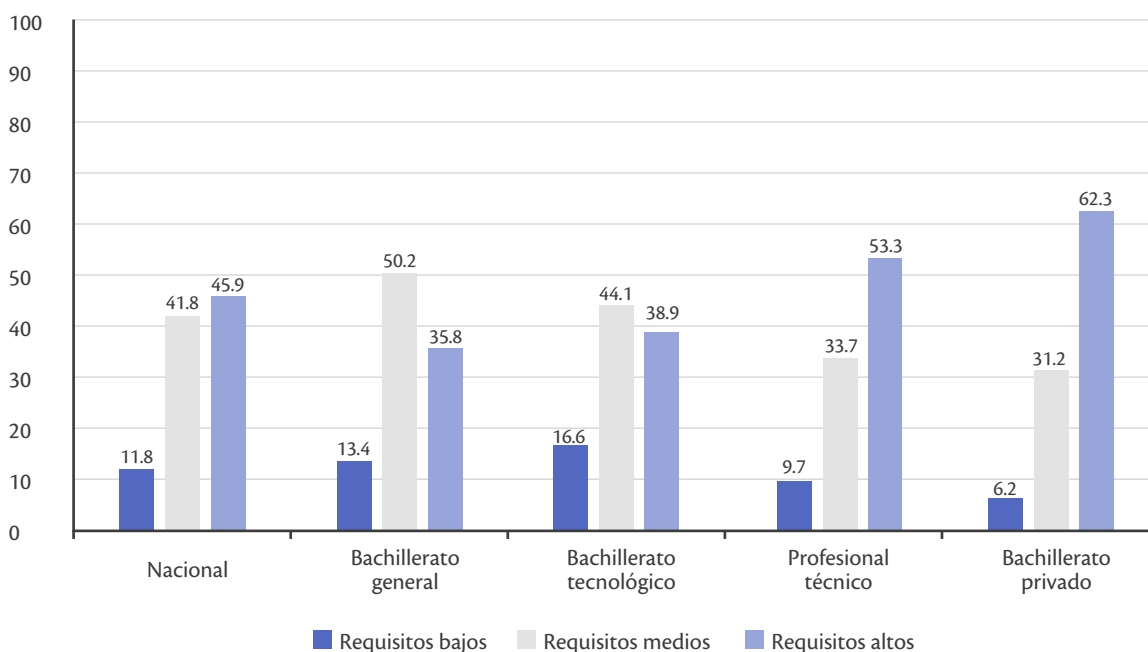
	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Experiencia docente	57.4	48.8	46.5	61.5	76.9
Experiencia profesional en su campo laboral	59.0	47.9	53.3	80.2	71.5
Título de licenciatura o de profesional técnico	74.4	72.1	74.7	67.0	79.9
Formación en la materia a impartir	85.0	82.0	81.4	87.6	91.4
Participar en algún proceso de evaluación de sus competencias docentes	44.9	45.1	43.1	49.4	44.5

A fin de dar cuenta de las diferencias en la cantidad de requisitos y procedimientos de ingreso que se le solicitó a los docentes de los distintos modelos, se creó un índice sumatorio simple. Como puede apreciarse en la Gráfica 3.23, el proceso de incorporación a la EMS implicó cubrir mayores requerimientos para los profesores que ingresaron a los bachilleratos privados y profesional técnico. En los bachilleratos general y tecnológico, el proceso no parece ser tan exigente pues los mayores porcentajes se concentran en la categoría de requisitos medios.

¹² *Ibid.*: p. 26.

■ Gráfica 3.23

Índice de requerimientos a los docentes a la entrada a EMS, por modelo educativo



Situación laboral de los docentes

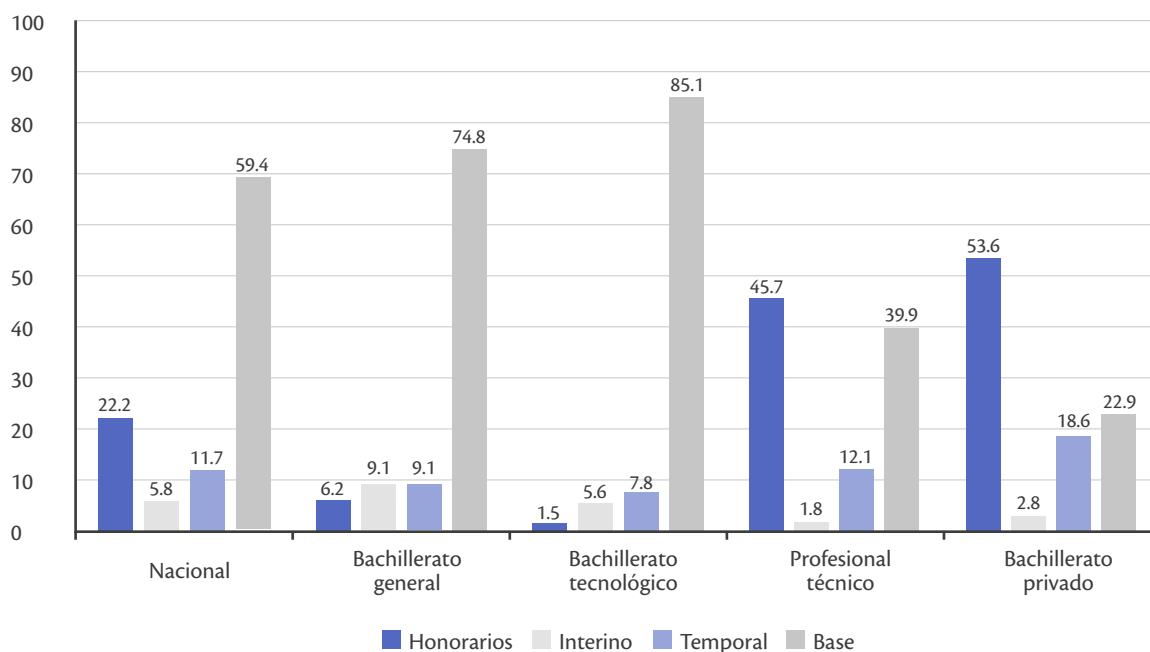
Estabilidad y motivación profesional

Un elemento que fomenta la permanencia de los docentes en su profesión es la oportunidad de contar con un trabajo que les brinde estabilidad laboral y acceso a prestaciones sociales. Los modelos general y tecnológico parecen ofrecer a sus profesores un trabajo con las características descritas pues la mayoría de ellos cuenta actualmente con un contrato de base; además, son quienes han avanzado en mayor medida (poco más de cincuenta puntos porcentuales) hacia este tipo de contratación desde su ingreso a la EMS, según se observa a continuación.

Para los docentes que trabajan en bachilleratos privados y de educación profesional técnica prevalece la situación contraria, es decir, empleos que no brindan estabilidad laboral ni acceso a prestaciones sociales. Tres de cada cinco docentes en educación profesional técnica y uno de cada tres de los que laboran en bachilleratos privados cuentan con un contrato por honorarios, interino o temporal. Cabe destacar que estos últimos son quienes menos oportunidades tienen de acceder a un contrato de base, lo cual permite suponer que es en este tipo de instituciones donde se genera una mayor rotación de personal docente.

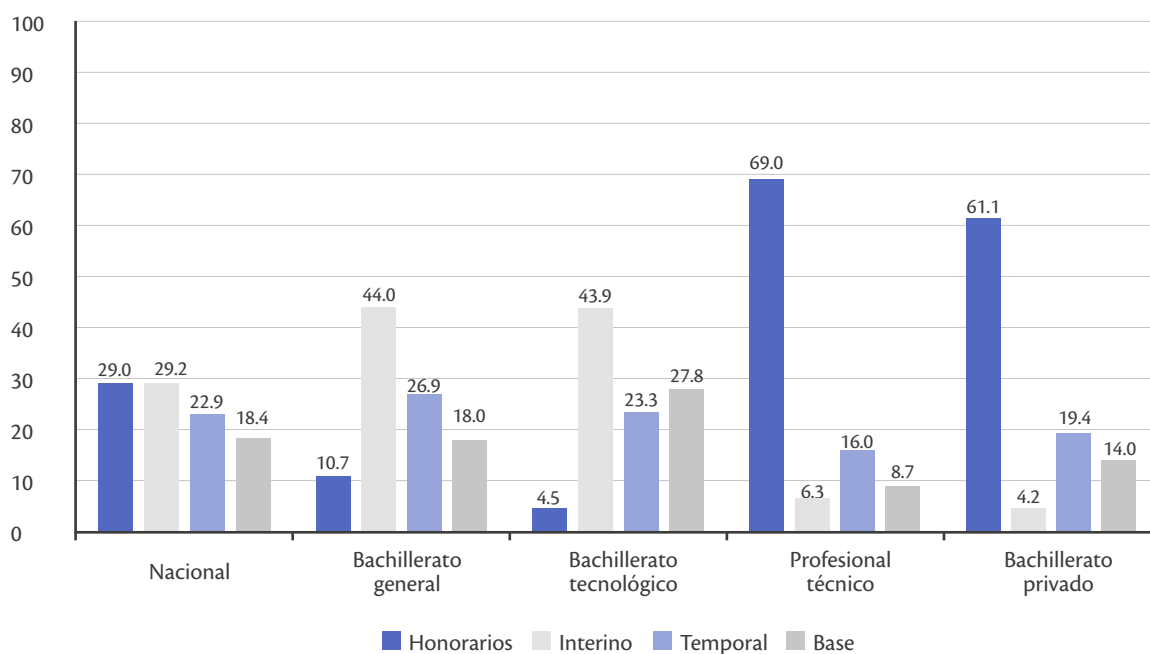
■ Gráfica 3.24

Contratación actual de los docentes de EMS, según modelo educativo



■ Gráfica 3.25

Contratación de los docentes al ingreso, por modelo educativo



La motivación profesional de los docentes puede verse favorecida por la participación en programas de estímulos al desempeño. La tabla 3.17 muestra que, a nivel nacional, casi un tercio de los docentes participa en algún programa de este tipo; sin embargo, las diferencias entre modelos resultan acentuadas: poco más de cincuenta puntos porcentuales entre los docentes que laboran en bachilleratos privados (11%) y quienes trabajan en planteles de educación profesional técnica (63%).¹³

■ **Tabla 3.17**

Participación en programas de estímulos al desempeño docente, según modelo educativo (porcentaje)

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Sí participa	31.3	30.2	43.7	63.2	11.1
No participa	68.4	69.3	56.3	36.8	88.4

Carga docente y empleos adicionales

Otro aspecto que incide en la profesionalización de la enseñanza guarda relación con las posibilidades de realizar actividades adicionales a la docencia. En la gráfica 3.26 puede verse el porcentaje de docentes que tiene menos horas contratadas en la escuela que las utilizadas para la docencia; en esta circunstancia —indicativa de sobrecarga de trabajo—, se encuentra un porcentaje muy bajo de profesores (entre 2.1% y 4.1%). También puede observarse el porcentaje de docentes que tiene igual número de horas contratadas en la escuela que las dedicadas a la docencia, situación en la que se encuentra la mayoría de quienes laboran en BP y PT. Finalmente, pueden notarse los porcentajes de docentes que tienen más horas contratadas en la escuela que las destinadas a la enseñanza; es de destacar la altísima proporción de profesores de BT (66%) que tienen horas de descarga y la comparativamente desfavorable situación en la cual se encuentran quienes laboran en planteles de PT y BP.

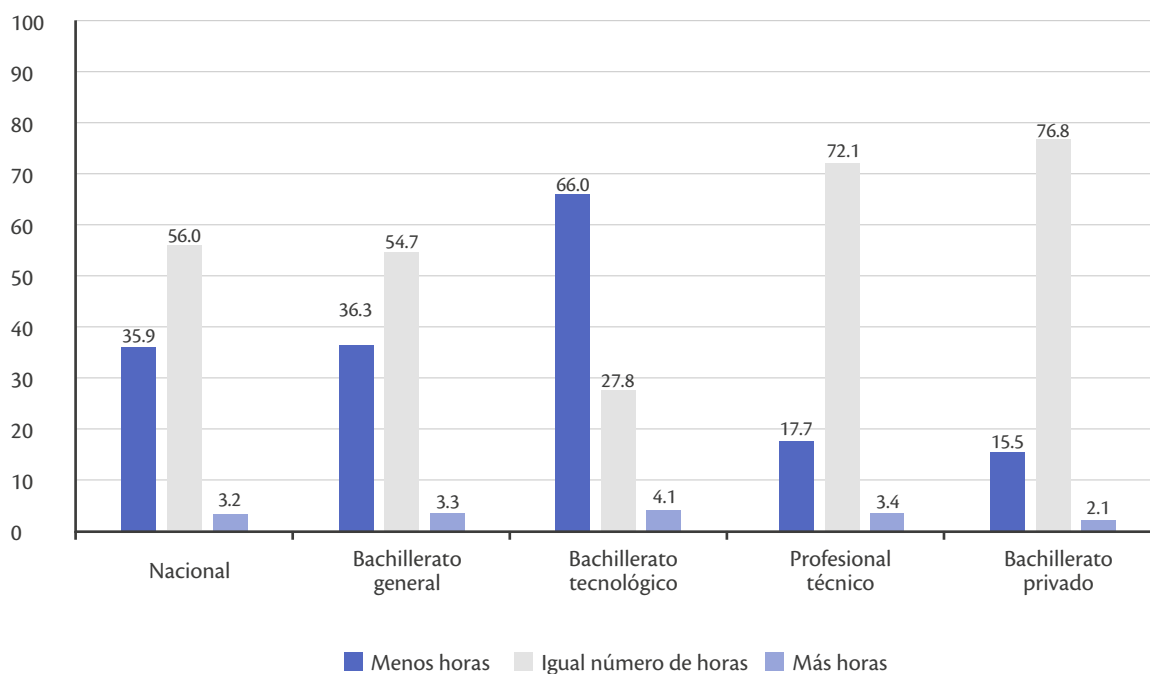
A nivel nacional se observa que poco más de la mitad de los profesores realiza actividades de apoyo a alumnos, a través de asesorías, tutorías u orientación¹⁴ (tabla 3.18). Un porcentaje muy bajo (6%) desempeña actividades de apoyo o coordinación en tareas académicas o administrativas, en tanto que cuatro de cada diez docentes llevan a cabo ambas tareas.

¹³ La SEMS ha puesto en operación el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, mediante el cual se otorga un apoyo económico a los profesores para que mejoren su productividad y la calidad de su trabajo. Para mayor información sobre este programa puede consultarse: http://cosdac.sems.gob.mx/estimulos_dd.php

¹⁴ Considérese que el modelo de docencia que impulsa actualmente la SEMS implica la realización de tutorías por parte de los profesores.

■ Gráfica 3.26

Horas frente a grupo comparado con horas contratadas, según modelo educativo



■ Tabla 3.18

Docentes que realizan otras funciones además de la docencia (porcentaje)

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Asesoría, tutoría u orientación	54.4	58.4	43.3	61.5	58.5
Coordinación académica o administrativa	6.4	7.0	4.5	5.5	8.0
Ambas	39.2	34.6	52.1	33.0	33.5

La sobrecarga de trabajo se refleja en el número y tamaño de grupos que atienden los docentes. Las mejores condiciones corresponden a quienes laboran en bachilleratos privados, pues la mitad de ellos se ocupa máximo de tres grupos en la escuela y, además, son quienes en su mayoría prepara un menor número de alumnos por grupo (tabla 3.19 y gráfica 3.27). Entre los bachilleratos públicos, los mayores porcentajes se concentran entre quienes cubren de 4 a 6 grupos; alrededor de un tercio de los docentes que laboran en estas instituciones atiende más de 40 alumnos por grupo.

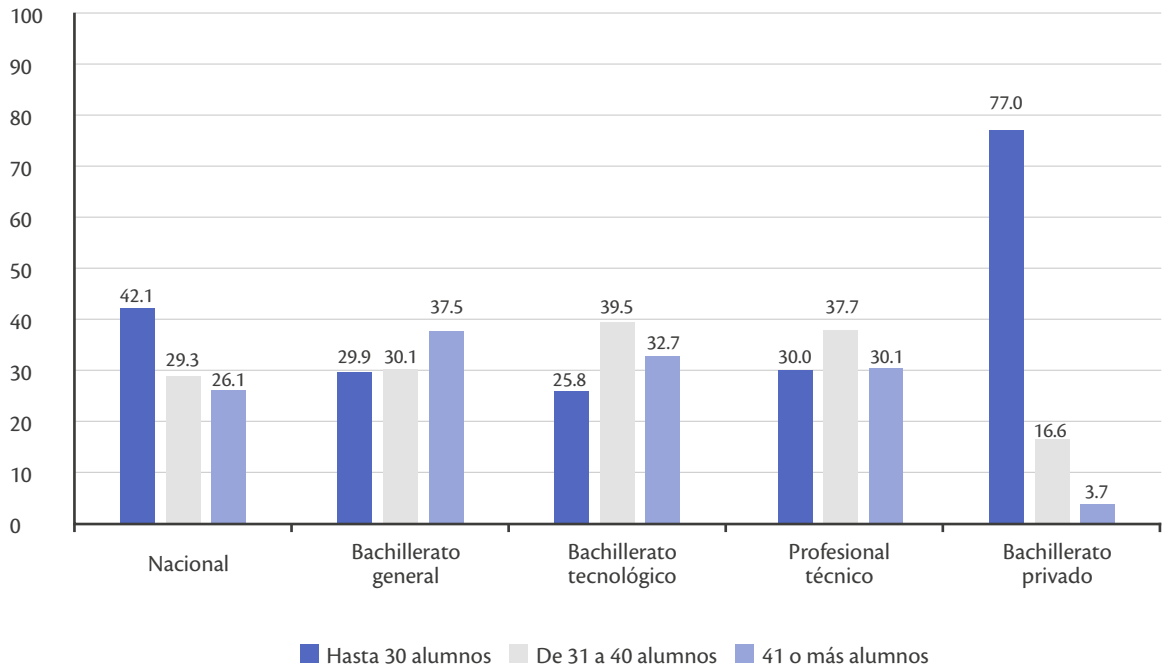
■ **Tabla 3.19**

Número de grupos que atienden los docentes (porcentaje)

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Hasta 3 grupos	35.5	28.5	29.7	31.4	51.3
De 4 a 6 grupos	41.7	38.1	47.7	56.9	36.2
7 o más grupos	22.6	33.1	22.4	11.6	12.2

■ **Gráfica 3.27**

Promedio de alumnos por grupo, según modelo educativo



Otra condición que vale la pena considerar en la profesionalización de la enseñanza refiere a la existencia de un empleo adicional y si está relacionado, o no, con el ámbito educativo. Como se puede observar en la tabla 3.20, una cuarta parte de los profesores tiene un empleo remunerado fuera del ámbito educativo. En este caso se encuentra casi la mitad de los docentes de profesional técnico, pero menos de la quinta parte de quienes trabajan en bachilleratos generales y tecnológicos.

▪ **Tabla 3.20**

Porcentaje de profesores que cuentan con un empleo adicional

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Educación básica	13.9	11.7	5.1	17.2	23.3
Educación superior	14.7	9.1	10.1	18.4	25.0
Total educación	26.0	20.1	13.7	31.2	43.4
Fuera del ámbito educativo	25.0	18.0	18.8	48.3	31.8

La encuesta COEMS preguntó a los profesores por el número de escuelas en las que trabajaban en ese momento: 62% contestó que en una; 32% en dos y 6% en tres o más. Nótese que las condiciones más favorables se observan entre los docentes de BT, pues tres de cada cuatro laboran en un solo plantel. Por su parte, es en el PT y entre los bachilleratos privados donde se registran las mayores proporciones de profesores que trabajan en más de una escuela (tabla 3.21).

▪ **Tabla 3.21**

Número de escuelas en las que trabajan actualmente los docentes (porcentaje)

Número de escuelas	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
En una	61.7	63.6	75.7	51.8	50.5
En dos	32.0	33.3	21.2	39.3	37.1
En tres o más	6.3	3.1	3.2	8.9	12.5

Rotación y permanencia en la escuela

En promedio, los docentes han permanecido once años en la misma escuela y trece en el nivel medio superior. Aunque esta visión nacional representa una situación relativamente estable en cuanto a las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, existe una amplia variabilidad entre los distintos modelos educativos (las desviaciones estándar oscilan entre 7 y 9 años de antigüedad). La mayor rotación de docentes ocurre en los BP, cuya permanencia promedio en la misma escuela es de siete años, mientras que la menor se registra entre los profesores adscritos a los BT quienes, en promedio, han permanecido quince años en la misma escuela.

■ **Tabla 3.22**

Antigüedad promedio de los docentes en la escuela
y en el sistema de EMS (porcentaje)

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Antigüedad como docente en la escuela de referencia					
Promedio	10.7	11.3	14.7	9.8	6.7
Desviación estándar	9.1	9.3	9.5	7.4	7.0
Antigüedad como docente en EMS					
Promedio	12.8	13.0	16.6	11.4	9.5
Desviación estándar	9.1	9.0	9.5	8.5	7.9

Oportunidades de desarrollo profesional

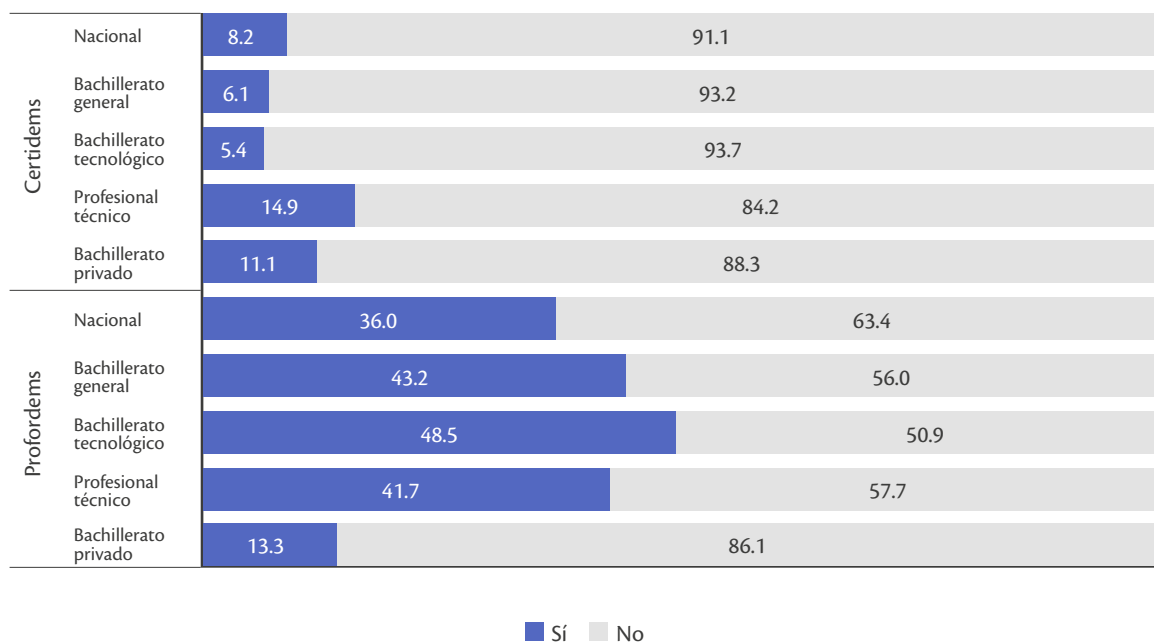
Ya se ha mencionado que uno de puntos centrales de la RIEMS consiste en la incorporación de los docentes a los programas de formación, elaborados bajo el enfoque de competencias que promueve el Marco Curricular Común. Con este propósito, en 2008 se puso en operación el Profordems y, poco después, el Proceso de Certificación de Competencias Docentes (CERTIDEMS).

Las acciones de capacitación docente se cristalizaron en un diplomado y en varias especialidades. El diplomado *Competencias docentes en el nivel medio superior*, en modalidad mixta, es coordinado por la ANUIES y en él participan diversas instituciones de educación superior. Las especialidades se imparten a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) e incluyen una amplia temática: gestión y asesoría para la formación docente; educación centrada en el aprendizaje; aprendizaje en contextos multiculturales; competencias docentes; matemáticas y tecnología; enseñanza de la historia.

En la gráfica 3.28 puede verse que más de 40% de los docentes que laboran en bachilleratos públicos declara haber participado en PROFORDEMS, y que entre 6.1 y 14.9% dice contar con la certificación correspondiente. Asimismo, resalta el porcentaje de docentes que trabajan en instituciones privadas que ya han participado en estos programas.

■ Gráfica 3.28

Participación de los docentes en PROFORDEMS y CERTIDEMS, según modelo educativo



Si bien la situación anterior puede estar relacionada con una cierta exigencia de la autoridad educativa, la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional parece ser una práctica común. Los distintos subsistemas a los que pertenecen las instituciones públicas de EMS suelen organizar, de manera independiente, actividades propias de formación y actualización docente. La tabla 3.23 pone de manifiesto que un muy alto porcentaje de los profesores de estas instituciones (entre 86 y 92%) han asistido recientemente a cursos, talleres o seminarios organizados por su subsistema; una menor, pero buena participación, la mitad de ellos, ha cursado diplomados o especialidades.

■ **Tabla 3.23**

Porcentaje de profesores que han participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos dos años

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Cursos, talleres o seminarios	80.8	86.0	90.1	91.7	62.0
Diplomados o especialidades	47.6	54.5	55.3	50.9	30.6
Actividades de desarrollo profesional sobre didáctica o estrategias de enseñanza	75.0	83.6	78.9	83.3	57.0
Actividades de desarrollo profesional sobre contenidos de las materias que imparte	54.5	64.4	56.5	53.2	39.7

Con respecto a los contenidos de los programas de formación continua, se observa una mayor preferencia por cursos sobre didáctica o estrategias de enseñanza que por los relacionados con contenidos de las asignaturas. Los altos porcentajes de participación parecen poner de manifiesto el interés de los profesores en involucrarse regularmente en actividades de desarrollo profesional; esto se confirma, al preguntarles por los aspectos en los que les gustaría actualizarse, se mantiene la demanda por cursos vinculados con la aplicación de estrategias didácticas por sobre aquellos referidos al dominio de la disciplina, la evaluación del aprendizaje o la mejora del clima de aula (tabla 3.24).

■ **Tabla 3.24**

Aspectos en los que les gustaría actualizarse a los docentes (porcentaje)

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Aplicación de estrategias didácticas en el aula	49.2	47.0	45.2	52.0	54.5
Dominio de contenidos disciplinares	13.6	15.2	12.8	12.3	12.5
Evaluación del aprendizaje	13.2	12.9	15.9	10.7	12.1
Mejora del ambiente de trabajo en el aula	13.2	13.3	14.3	15.6	11.2
Planeación de clase	5.0	6.1	5.0	1.8	4.6
Otro	5.0	4.4	6.5	6.0	4.3

¿Qué opinan los docentes respecto de la oferta de formación continua? De acuerdo con los datos de la tabla 3.25, más de la mitad de los profesores del país están de acuerdo con que las actividades que organizan los subsistemas son *suficientes* (60.2%), *adecuadas a sus necesidades laborales* (56.8%), se difunden de manera oportuna (55.5%) y se brindan oportunidades equitativas para participar en ellas (65.2%).

Una proporción ligeramente menor (47.9%) considera que los apoyos institucionales que se les brindan son suficientes. Al igual que en el caso de los directores, quienes tienen una valoración más positiva respecto de la organización de las actividades de desarrollo profesional son los docentes que laboran en bachilleratos tecnológicos y profesional técnico.

La tabla 3.26 permite señalar que los altos porcentajes de participación en actividades de desarrollo profesional no están acompañados de apoyos institucionales, sean de tipo económico o de descarga de tiempo o licencia con goce de sueldo. El porcentaje de docentes que reciben algún apoyo de este tipo, difícilmente excede el 20%.

■ **Tabla 3.25**

Opinión de los docentes sobre la oferta de desarrollo profesional en el subsistema,
según modelo educativo (porcentaje)

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Las actividades de desarrollo profesional: son suficientes	60.2	56.8	64.6	70.2	57.5
Las actividades de desarrollo profesional: son adecuadas a mis necesidades laborales	56.8	64.1	69.1	71.0	62.4
Las actividades de desarrollo profesional: se difunden de manera oportuna	55.5	51.7	59.1	64.9	54.3
En las actividades de desarrollo profesional: todos los docentes tienen las mismas oportunidades de participar	65.2	61.5	63.6	68.5	70.5
Para las actividades de desarrollo profesional: se brindan apoyos institucionales suficientes	47.9	43.2	55.5	47.2	47.9

■ **Tabla 3.26**

Principal apoyo institucional que brinda la escuela a los docentes
para asistir a actividades de desarrollo profesional (porcentaje)

Número de escuelas	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Ninguno	68.5	72.7	62.0	63.1	70.2
Descarga de trabajo	17.2	12.7	21.8	18.6	18.8
Económico	13.4	13.6	15.3	17.0	10.5

3.5 Reflexiones finales


Al comienzo del capítulo se estableció que la universalización del acceso a la educación media superior implica garantizar que la oferta escolar cuente con las condiciones adecuadas para que todos los estudiantes puedan aprender, independientemente de sus desiguales puntos de partida. En términos generales, estas condiciones refieren a los recursos humanos y materiales de las escuelas.

La oferta escolar más amplia tiende a concentrarse en las zonas urbanas. En las rurales los servicios educativos suelen depender de las entidades federativas y a configurarse con una participación importante de los no escolarizados o semiescolarizados. El crecimiento de la oferta escolar en los últimos años ha estado dominado por las modalidades a distancia como los telebachilleratos y la EMSAD, que tienden a presentar resultados educativos más bajos. Esta situación alerta sobre una posible desventaja para los jóvenes rurales y constituye una llamada de atención respecto de las rutas que se seguirán para dar acceso a estas poblaciones en el marco de la obligatoriedad del nivel.

La participación de los directores y docentes en actividades de desarrollo profesional parece ser una práctica bastante regular, principalmente a través de cursos, talleres y seminarios organizados por los distintos subsistemas. De estas actividades, las relacionadas con la didáctica o las estrategias de enseñanza son las más seleccionadas por los profesores. Cabe resaltar que, pese a su corto tiempo de operación, los programas de formación promovidos por la RIEMS han logrado una buena difusión y altos niveles de participación, en particular entre el personal de BT.

Si bien cada subsistema cuenta con mecanismos y criterios particulares para el ingreso a la carrera docente, dos son los principales requisitos solicitados a los docentes: tener formación en la materia que van a impartir y contar con título de licenciatura o profesional técnico, en su caso. Por lo demás, participar en algún proceso de evaluación de competencias profesionales constituye uno de los requerimientos menos solicitados a los mentores. Pese a ello, se puede señalar que existe un movimiento de certificación de dichas competencias a través del PROFORDERMS y el CERTIDEMS los cuales, a pesar de ser de reciente creación, han logrado alcanzar a buena parte de los docentes. En cuanto a los directores, los requisitos más solicitados son: poseer el título de licenciatura y experiencia en la enseñanza. Por el contrario, el requisito menos solicitado es participar en un concurso de oposición.

En términos laborales, las condiciones más favorables corresponden a los docentes y directores que trabajan en BT: la mayoría cuenta con nombramiento y un empleo de base que les asegura estabilidad y prestaciones sociales, y son los que tienen menos carga docente. La situación contraria prevalece entre quienes laboran en BP.

Sirva esta caracterización general de la oferta como preámbulo para abordar los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes en la EMS, mismos que se presentarán en el siguiente capítulo. 

Referencias

- Aguilar, C. (1986). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México. CINVESTAV-IPN.
- Antúñez, S. (2000). *El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares*. En: Secretaría de Educación Pública (2000) *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. México, D.F.
- Consejo de Especialistas para la Educación (CEPE, 2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. México, D.F.
- Duthilleul, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers. Synthesis report*. Paris. UNESCO.
- INEE (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. México. Resultados de Investigación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Levine, D. & Lezzote, L. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI. The National Center for Effective Schools Research.
- Mendoza, D. (en prensa). *Reprobación y deserción en el bachillerato. Elementos para el análisis de la eficacia escolar*. México, D.F., Universidad Iberoamericana.
- Murillo, J.; Barrio, R.; Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Murillo, J. (comp.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Latinoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá. Ministerio de Educación y Cultura de España / Convenio Andrés Bello.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- _____. (2009 b). *Mejorar el liderazgo escolar*. Vol. 1: Política y Práctica. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- SEP (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. *Diario Oficial de la Federación*, 17 de enero de 2008.
- Pastrana F., L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México. CINVESTAV-IPN.
- Pozner, P. (1997). *El director como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires. AIQUE Editorial.
- Torres, R. M. (1996). *Formación docente: Clave de la reforma educativa*. En: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.

4

¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior?

Andrés Sánchez Moguel
María Antonieta Díaz Gutiérrez
Gustavo Flores Vázquez
con la colaboración de Oscar Barrera Sánchez
y Damián Canales Sánchez

El sentido de la obligatoriedad de la EMS no es sólo asegurar a los jóvenes un lugar para cursar sus estudios, sino garantizar que el paso por la escuela signifique aprendizajes efectivos para todos; en este nivel escolar, la enseñanza se relaciona con la formación de ciudadanos activos, participativos y productivos.

En este capítulo se presenta información que permite una mayor comprensión de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes al finalizar la EMS y, por tanto, visualizar más claramente el tamaño del desafío de la obligatoriedad. Asimismo, muestra las diferencias en el logro de distintos grupos de estudiantes, atendiendo al modelo educativo al que pertenece la escuela a la que asisten, su género y edad. Adicionalmente, contrasta los aprendizajes que alcanzan los jóvenes al término del primer y tercer grado de la EMS, a fin de contar con una aproximación que ayude a valorar cuánto se aprende en este tramo educativo.

El bachillerato recibe estudiantes con conocimientos y habilidades muy dispares, por tanto, tiene que hacer un enorme esfuerzo para compensar las diferencias de modo que todos puedan continuar aprendiendo y alcancen resultados equiparables al finalizar este ciclo educativo, ya sea que continúen con su educación profesional o ingresen al mercado laboral. En el capítulo 2 se comentó que una de las hipótesis para explicar la acentuada deserción de estudiantes en el primer grado de EMS es, precisamente, la falta de competencia académica con la que egresan de educación básica,¹ lo cual les dificulta la adquisición de nuevos y más complejos contenidos escolares.

Más aún, es previsible que la obligatoriedad de la EMS favorezca el acceso de segmentos de la población hasta ahora excluidos, cuyos perfiles socioeconómicos y antecedentes escolares incrementen la diversidad de la matrícula. En consecuencia, los puntos de partida serán aún más desiguales y la tarea de enseñanza inevitablemente tendrá que subsanar las carencias académicas de niveles escolares previos.

¿Qué han de aprender los estudiantes durante su paso por la EMS? En la RIEMS, el Marco Curricular Común (MCC) representa el esfuerzo de la autoridad federal por ordenar los cometidos de este ciclo educativo. El MCC responde a la necesidad de vincular a la EMS con la educación básica y superior,

¹ Los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos, EXCALE, aplicados a estudiantes de tercer grado de secundaria indican que, por ejemplo, uno de cada tres es incapaz de identificar la secuencia argumentativa de un texto científico, las relaciones causa/efecto y problema/solución en textos informativos; inferir el significado de expresiones metafóricas; ofrecer elementos sólidos para sustentar sus puntos de vista al escribir un texto argumentativo; resolver problemas con números decimales o fraccionarios; interpretar información contenida en tablas o gráficas de distintos tipos; resolver problemas que impliquen el uso de medidas de tendencia central, entre otras dificultades.

dar elementos relevantes para que quienes la cursan se desempeñen como ciudadanos, y responder a la necesidad de inserción de los estudiantes en el mercado laboral (DOF, 2008: 41-42).

El MCC define un perfil básico del egresado compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras debido a lo que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir, independientemente de la modalidad y subsistema cursados. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior (DOF, 2008: 29-30).

Ya se ha comentado que el MCC define 11 competencias genéricas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, en tanto les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, así como para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política. Las competencias genéricas son:

- Se conoce y valora a sí mismo; aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elige y practica estilos de vida saludables.
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

En este capítulo se mostrarán los resultados de evaluaciones que guardan relación con estas competencias genéricas y refieren a: Lectura, Expresión escrita, Matemáticas, Ciencias y Formación ciudadana.²

Para favorecer una interpretación más adecuada de los resultados de logro, conviene que los lectores puedan formarse una idea del tipo de población que asiste a las escuelas de los distintos modelos de bachillerato.

4.1

Algunas características socioeconómicas de los estudiantes

El tipo de escuela de procedencia, además de evidenciar el contexto socioeconómico de los alumnos, plantea posibles desigualdades al inicio de la EMS. En los cuestionarios aplicados a los estudiantes junto con las pruebas EXCALE, se les preguntó por la secundaria en la que habían estudiado. Como puede verse en la tabla 4.1, los tipos de escuela de procedencia se entremezclan en los modelos de EMS. No hay rutas únicas entre niveles. Los bachilleratos privados tienen una presencia muy importante de egresados de secundarias públicas (65%), particularmente de las modalidades general y técnica. Es probable que este hecho esté relacionado con la limitada capacidad de la oferta pública para atender la demanda en zonas urbanas, en las cuales las preparatorias privadas terminan siendo la única opción. No sobra señalar que los egresados de secundarias privadas prosiguen sus estudios preferentemente en preparatorias también de control privado.

■ **Tabla 4.1**

Porcentaje de estudiantes al término de la EMS
según secundaria de procedencia, por modelo educativo

	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Secundaria pública general	47.6	50.8	48.6	52.9	37.3
Secundaria pública técnica	31.5	28.3	41.6	35.0	22.1
Telesecundaria	9.5	14.2	6.2	8.8	4.7
Secundaria privada	10.7	6.3	3.2	2.1	34.8
Secundaria abierta o a distancia	0.5	0.4	0.2	1.0	0.9

Fuente: INEE. Cuestionarios de Contexto de las pruebas EXCALE 12 aplicadas en 2010.

² Los resultados de Lectura, Matemáticas y Ciencias provienen de una aplicación especial de las pruebas PISA en 2009 a una muestra de estudiantes del último grado de educación media superior; la muestra tuvo representatividad nacional y estuvo conformada por 6 724 estudiantes de 231 escuelas. Por su parte, los resultados de Expresión escrita y Formación ciudadana corresponden a los EXCALE aplicados en 2010 a estudiantes de la misma muestra de escuelas en las que se llevó a cabo el estudio COEMS, reportado en el capítulo 3 de este Informe.

Es interesante notar que poco más de 40% de los alumnos de BT provienen de secundarias técnicas. Por su parte, es en las escuelas de modalidad general — posiblemente telebachilleratos o alguna otra opción que atienda poblaciones rurales— donde se registra mayor presencia de egresados de telesecundaria.

Cabe recordar que de acuerdo con los resultados de los EXCALE aplicados a jóvenes de tercer grado de secundaria, quienes estudian en escuelas particulares suelen presentar mejores niveles de logro que sus pares de secundarias generales y técnicas, mientras que los de telesecundaria consistentemente obtienen los puntajes más bajos (INEE, 2009).

Sin duda, el esfuerzo personal de los estudiantes y sus capacidades posibilitan en buena medida el logro escolar. Sin embargo, su contexto familiar y las condiciones escolares son elementos que influyen fuertemente y de manera compleja en el aprendizaje. Antes de analizar lo que los estudiantes pueden hacer al término de la EMS, conviene mencionar algunos aspectos de su contexto familiar.

Los datos de la tabla 4.2 parecen indicar que, aunque hay algunas diferencias contextuales entre los estudiantes de diferentes modelos de bachillerato, éstas no son tan pronunciadas como en niveles escolares anteriores, ni se acumulan para dar ventaja o desventaja a los estudiantes de un modelo en particular, como sí sucede en educación básica.

En general, los porcentajes de acceso a bienes y servicios pueden considerarse altos, independientemente del modelo educativo en cuestión, por lo cual es posible suponer que los estudiantes que finalizan el bachillerato, tanto en escuelas públicas como en privadas, provienen de familias con condiciones socioeconómicas relativamente solventes. También se aprecian similitudes en los porcentajes de los diferentes modelos públicos y que las distancias con la educación privada son relativamente pequeñas. Esto sugiere que en el bachillerato los modelos educativos no están tan segmentados por las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, como ocurre en la educación secundaria (INEE, 2009).³

Excepto por las constantes ventajas en los bachilleratos de sostenimiento privado, no se observa una tendencia claramente indicativa de que las condiciones socioeconómicas y culturales sean consistentemente más favorables o desfavorables en alguno de los tres modelos de bachillerato público.

³ Por ejemplo, mientras que casi la mitad de los estudiantes de tercer grado en telesecundaria tienen línea telefónica en sus casas, dos terceras partes de los alumnos de secundarias generales y técnicas y más de 90% de los estudiantes de secundarias privadas, cuentan con dicho servicio.

▪ **Tabla 4.2**

Porcentaje de estudiantes al término de la EMS,
según aspectos socioeconómicos, por modelo educativo

Características	Nacional	Bachillerato general	Bachillerato tecnológico	Profesional técnico	Bachillerato privado
Aprendió a hablar primero una lengua indígena*	1.7	2.1	1.5	0.7	1.5
Su madre estudió bachillerato o más	34.4	32.8	27.3	25.9	56.1
Su padre estudió bachillerato o más	40.4	39.0	32.9	30.2	62.7
Tiene agua entubada todos los días*	85.9	81.7	85.8	87.2	94.6
Tiene dos o más teléfonos celulares en su casa	69.7	61.4	72.6	72.3	87.2
Tiene más de 10 libros en su casa	67.3	69.6	58.9	59.5	79.8
Tiene línea telefónica	65.6	62.6	60.1	69.2	83.0
Tiene una habitación para él solo	53.0	50.4	49.6	47.2	69.3
Tiene servicio de televisión de paga	41.4	39.7	32.8	29.2	67.1
Tiene dos o más automóviles en su casa	27.8	25.3	23.0	15.5	49.0
Tiene un lugar tranquilo para estudiar	73.5	72.5	71.4	69.3	82.1
Tiene una computadora que puede usar para sus tareas escolares	57.9	54.0	52.7	55.1	80.0
Tiene conexión a Internet	41.4	38.0	33.7	36.3	67.8
Tiene programas educativos para la computadora	36.1	35.7	30.3	30.5	50.5
Trabaja *	31.7	30.3	30.6	35.0	35.0

* Las variables fueron tomadas del cuestionario de contexto de las pruebas EXCALE12, aplicadas en 2010.

Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

4.2

Resultados de los estudiantes del último grado de EMS

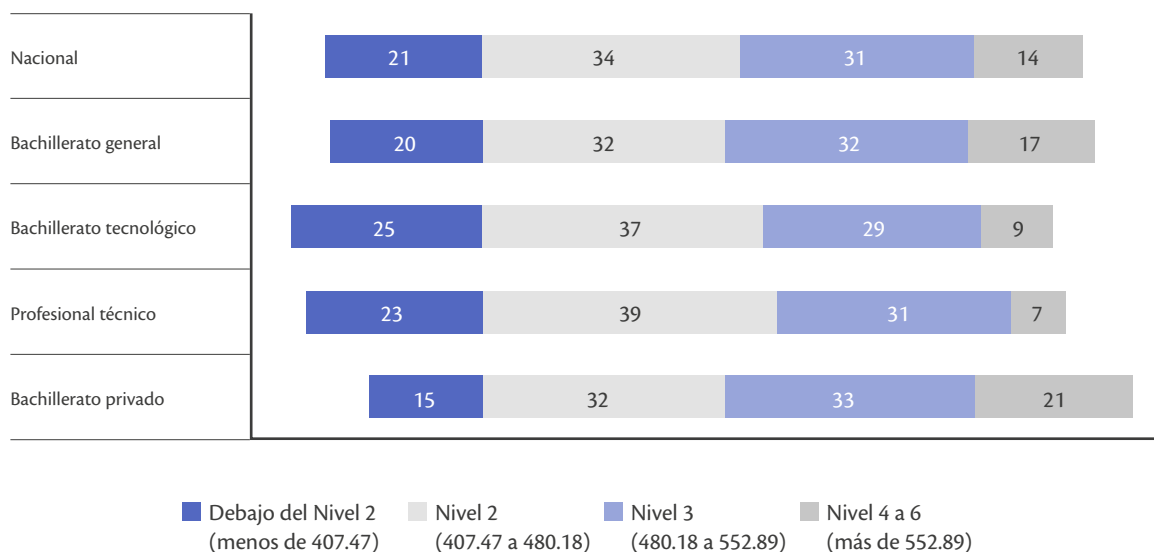
Para que los resultados de las evaluaciones informen sobre lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer, éstos se presentan en “niveles de desempeño”. Los niveles de desempeño son categorías construidas a partir de las distribuciones de los resultados de los alumnos para cada escala medida por las pruebas.⁴ Tanto en PISA como en EXCALE, el Nivel 2 representa el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad actual, por lo que ubicarse en categorías inferiores debe ser considerado preocupante.

Desempeño en Lectura

En la figura 4.1 se muestran los porcentajes de estudiantes por nivel de desempeño en Lectura para cada modelo educativo. Para describir las tareas que los jóvenes pueden realizar, se hará alusión a los porcentajes nacionales. El lector puede tomar estas cifras como referencia para comparar los resultados que se observan entre estudiantes de los diferentes modelos educativos.

Figura 4.1

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lectura, según modelo educativo



⁴ Para las escalas medidas por PISA (Lectura, Matemáticas y Ciencias) se trabaja con seis o siete niveles. Las escalas de Expresión escrita y Formación ciudadana —evaluadas a través de los EXCALE— constan de cuatro categorías.

Debajo del Nivel 2 se ubica 21% de los estudiantes del país. Aun cuando algunos de ellos logran completar las tareas de lectura más sencillas, tales como localizar un fragmento de información, identificar el tema central de un texto corto y establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano, es previsible que tendrán dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje que les permita alcanzar sus metas, impulsar y ampliar sus conocimientos, y participar de manera eficaz y productiva en la sociedad.

En el Nivel 2 se concentra el mayor porcentaje de estudiantes (34%). Quienes se ubican en él pueden reconocer la idea principal de un texto y entender las relaciones entre sus partes o construir un significado a partir de un fragmento del mismo cuando la información no es evidente. También pueden comparar o contrastar información con base en una sola característica del texto. Las tareas reflexivas en este nivel implican que el lector haga comparaciones o establezca relaciones entre lo que se ha leído y el conocimiento externo, aprovechando sus aptitudes y experiencias personales.

En el Nivel 3 se sitúa 31% de los estudiantes. Estos tienen la habilidad para localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones. En cuanto a las tareas interpretativas, los estudiantes en este nivel integran diferentes partes del texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. Por lo que respecta a las tareas de reflexión, los estudiantes son capaces de relacionar, comparar, explicar y evaluar una característica de un texto, y suelen demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar o cotidiano.

En los niveles 4 a 6 se ubica 14% de los estudiantes del país. Estos jóvenes logran localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto. La tarea de interpretación que pueden hacer es descifrar el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. En cuanto a la capacidad reflexiva, saben usar conocimientos formales o informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente lo que leen.⁵

Las competencias lectoras de los estudiantes de BG y BP son comparativamente más favorables que las de quienes estudian en escuelas públicas pertenecientes a BT y PT.

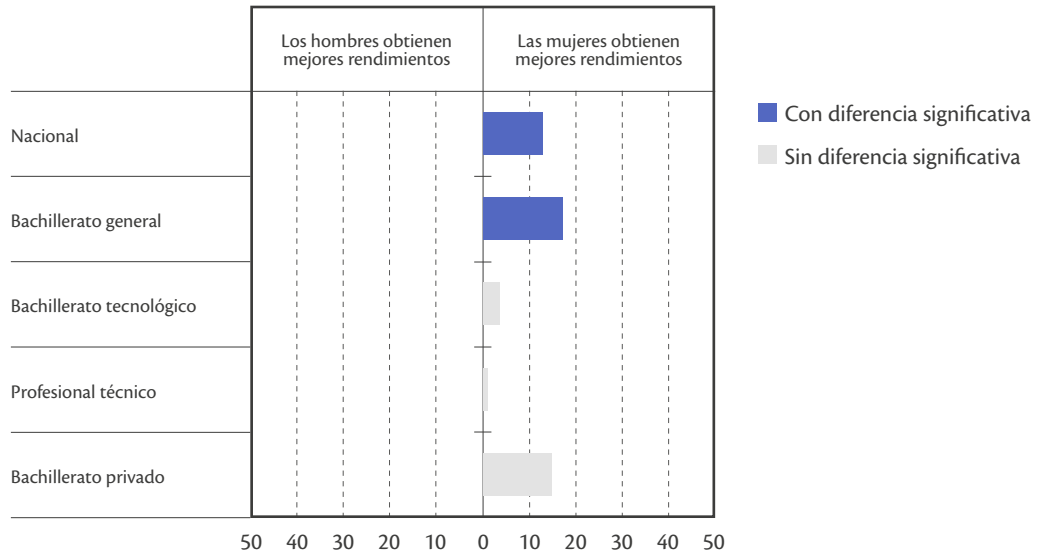
En la figura 4.2 se presentan las diferencias en las medias de desempeño entre hombres y mujeres en Lectura.⁶ Estas diferencias son de interés para los responsables de las políticas educativas si se quiere procurar entornos de aprendizaje que beneficien a mujeres y hombres por igual. Como puede observarse, sólo a nivel nacional y en el BG hay diferencias significativas, en este caso a favor de las mujeres.

⁵ Las tareas descritas para los niveles agregados 4 a 6 en Lectura, Ciencias y Matemáticas se refieren a las del nivel 4, debido a que son éstas las que se puede asegurar dominan los estudiantes.

⁶ Las tres escalas de PISA (Lectura, Matemáticas y Ciencias) están construidas para tener una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100, para todos los países OCDE.

■ **Figura 4.2**

Diferencias por género en el desempeño de los estudiantes en Lectura por modelo educativo



Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

Otro aspecto de interés para las políticas educativas se refiere a las medias de desempeño de los estudiantes según su edad, pues su contraste permite apreciar la importancia de que los jóvenes tengan trayectorias regulares conforme avanzan por los distintos grados y tramos escolares.

Como se observa en la tabla 4.3 quienes tienen la edad típica (17 años) o inclusive una menor edad para cursar el tercer grado de bachillerato, logran desempeños estadísticamente superiores que sus compañeros de mayor edad; respecto a los de 18 años, la diferencia es de 18 puntos y respecto a los de 19 o más, la diferencia es de 32.

■ **Tabla 4.3**

Medias de desempeño en Lectura por edad

Edad	Media	ee
19 o más	436	5.2
18 años	460	4.5
17 años	478	3.8
16 o menos	490	6.0

Nota: Se consideró de 16 años o menos a los estudiantes nacidos en 1992 o después; de 17 años a los nacidos en 1991; de 18 años a los nacidos en 1990; y de 19 años o más a los nacidos en 1989 o antes.

Fuente: INEE. Elaboración base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

Desempeño en Expresión escrita

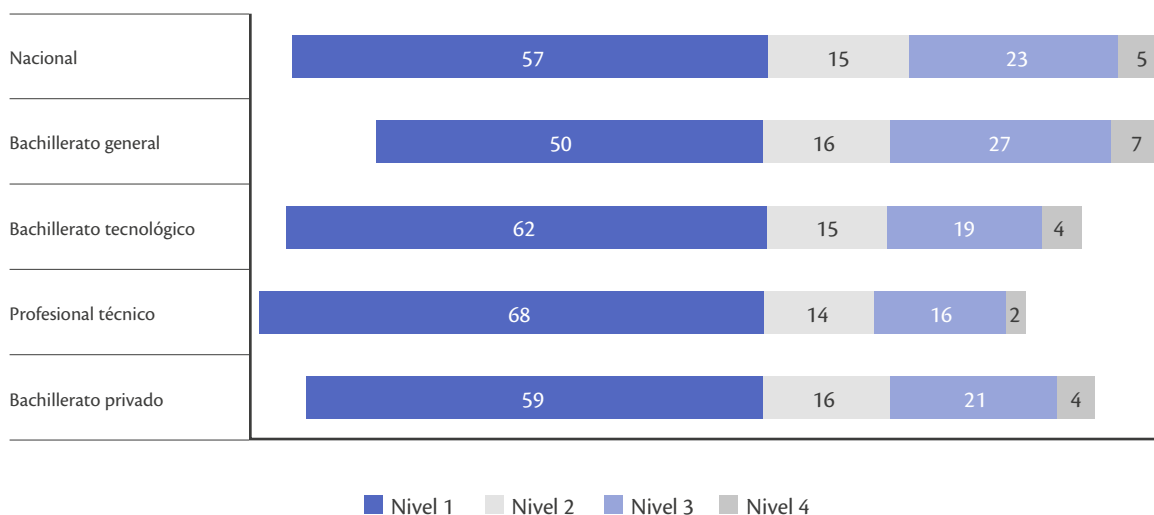
¿Cómo escriben los estudiantes al término de la EMS? La figura 4.3 muestra que la mayoría (57%) se ubica en el Nivel 1. Esto significa que son capaces de escribir textos informativos (resúmenes) o apelativos (exhortos) pero no producen textos argumentativos. En sus escritos hay unidad temática y un cierre que no es una conclusión. Usan el lenguaje formal para dirigirse a un público lector. Al escribir mantienen la concordancia entre artículos, sustantivos y adjetivos, así como entre sujeto y predicado. Utilizan conectivos variados entre enunciados, pero la puntuación es incipiente.

En el Nivel 2 se ubica 15% de los alumnos; ellos son capaces de escribir un texto en el que enuncian el tema, desarrollan cierta argumentación e incluyen un cierre, sin reunir las características formales del texto argumentativo; no obstante, utilizan un vocabulario técnico adecuado a la situación comunicativa y mantienen la referencia mediante el uso de pronombres a lo largo del escrito.

Casi una cuarta parte de los estudiantes se encuentra en el Nivel 3 y, además de contar con las habilidades mencionadas en los párrafos anteriores, pueden escribir textos argumentativos en que presentan el tema y lo contextualizan, enuncian la tesis, desarrollan argumentos verosímiles y congruentes, e incluyen un cierre, recuperando información de los textos fuente sin tergiversarla; asimismo, organizan su escrito en varios párrafos intentando delimitar unidades temáticas. Este es el nivel que sería deseable alcanzaran todos los estudiantes al finalizar la EMS.

■ Figura 4.3

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Expresión escrita, según modelo educativo



Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de EXCALE 12, aplicación 2010.

Sólo 5% de los jóvenes logran puntajes que los ubican en el Nivel 4; esto significa que son capaces de escribir un texto argumentativo con una estructura completa: presentar el tema, contextualizarlo y atraer la atención del lector; enunciar una tesis, usar argumentos pertinentes, contra-argumentar e incluir una conclusión congruente; usar textos fuente sin tergiversar su sentido para elaborar los argumentos y las conclusiones, y utilizar recursos retóricos como preguntas, apelaciones y expresiones de admiración para persuadir a los lectores.

La tabla 4.4 muestra que las medias alcanzadas por los estudiantes de BG y BP son significativamente mejores respecto del promedio de quienes estudian en el PT. Es interesante notar que el BP no registra mejores resultados que el BG, aun cuando sí se observa una ventaja en la escritura de los estudiantes del estrato privado al finalizar la secundaria (INEE, 2009). Para explicar este comportamiento, y a reserva de que se hagan indagaciones más profundas, es necesario considerar que la calidad de la oferta privada es muy disímbola. Además, no debe perderse de vista que más de 60% de la matrícula de esos bachilleratos de sostenimiento privado, está conformada por egresados de secundarias públicas (véase Tabla 4.1). Lo anterior no significa que las secundarias públicas sean peores que las privadas sino que los mejores resultados obtenidos por éstas suelen deberse a procesos de selección y exclusión de estudiantes, de manera que el logro de mejores aprendizajes está relacionado con el contexto socioeconómico y capital cultural de las familias que acuden a esas escuelas (UNESCO, 2007).

■ **Tabla 4.4**

Media de desempeño en Expresión escrita, por modelo educativo⁷

Edad	Media	ee
Nacional	500	5.2
Bachillerato general	511	8.3
Bachillerato tecnológico	488	7.3
Profesional técnico	481	4.4
Bachillerato privado	500	5.2

Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de EXCALE 12, aplicación 2010.

A diferencia de lo que se observa al término de la primaria y la secundaria, al finalizar el bachillerato no se registran diferencias significativas entre mujeres y hombres en la escala de Expresión escrita.

⁷ Las escalas de EXCALE (Expresión escrita y Formación Ciudadana) están construidas para tener una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100.

Como se aprecia en la tabla 4.5, los estudiantes en la edad típica (17 años) obtienen mejores puntuaciones promedio que los de grupos de mayor edad. No existen diferencias significativas entre los alumnos de 17 y 18 años, en cambio, sí las hay entre estos dos grupos y los alumnos de 19 o más años. Esto apoya la idea de que tiene sentido realizar esfuerzos por mantener ingresos oportunos y trayectos escolares tan limpios como se pueda tanto a lo largo de la educación básica como en el ciclo de la EMS.

▪ **Tabla 4.5**

Medias de desempeño en Expresión escrita por edad de los estudiantes

Edad	Media	ee
19 o más	472	5.4
18 años	502	7.1
17 años	511	5.0
16 o menos	485 ¹	27.9

¹ Puesto que el error estándar de la media de este grupo de edad es demasiado grande, no se le ha considerado un dato fiable y, por tanto, no se reporta en los análisis.

Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de EXCALE 12, aplicación 2010.

Desempeño en Matemáticas

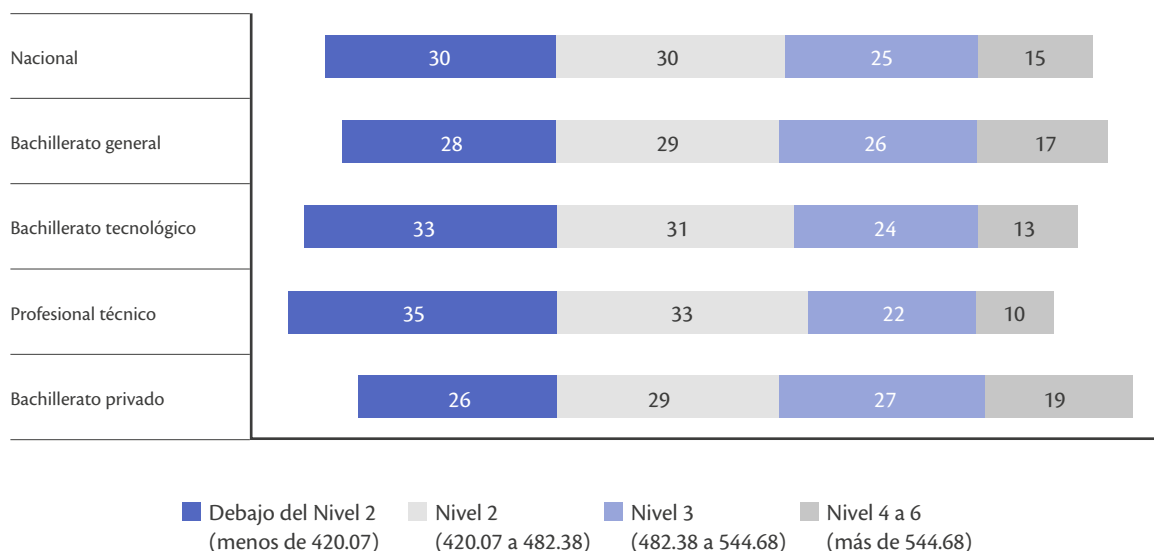
En la figura 4.4 de la página siguiente, puede observarse que 30% de los estudiantes se encuentra debajo del Nivel 2. Estos jóvenes pueden responder a preguntas relacionadas con contextos familiares, claramente definidas y en las que está presente toda la información relevante. Son capaces de identificar la información y realizar procedimientos rutinarios siguiendo instrucciones directas en situaciones explícitas.

Idéntica proporción de jóvenes (30%) se concentra en el Nivel 2, éstos estudiantes pueden interpretar y reconocer situaciones en contextos que sólo requieren de una inferencia directa; logran utilizar algoritmos, fórmulas, convenciones o procedimientos elementales, y son capaces de efectuar razonamientos directos e interpretaciones literales de los resultados.

En el Nivel 3 se ubica 25% de los estudiantes los cuales saben ejecutar procedimientos descritos con claridad, incluyendo aquéllos que requieren decisiones secuenciales. Pueden seleccionar y aplicar estrategias de solución de problemas sencillos y son capaces de elaborar escritos breves exponiendo sus interpretaciones, resultados y razonamientos.

■ **Figura 4.4**

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Matemáticas,
según modelo educativo



Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

Tan sólo 15% de los estudiantes se agrupan en los niveles 4 a 6. Estos jóvenes son capaces de trabajar con modelos explícitos en situaciones complejas y concretas que pueden conllevar condicionantes o exigir la formulación de supuestos; también pueden elaborar y comunicar explicaciones y argumentos basados en sus interpretaciones y acciones.

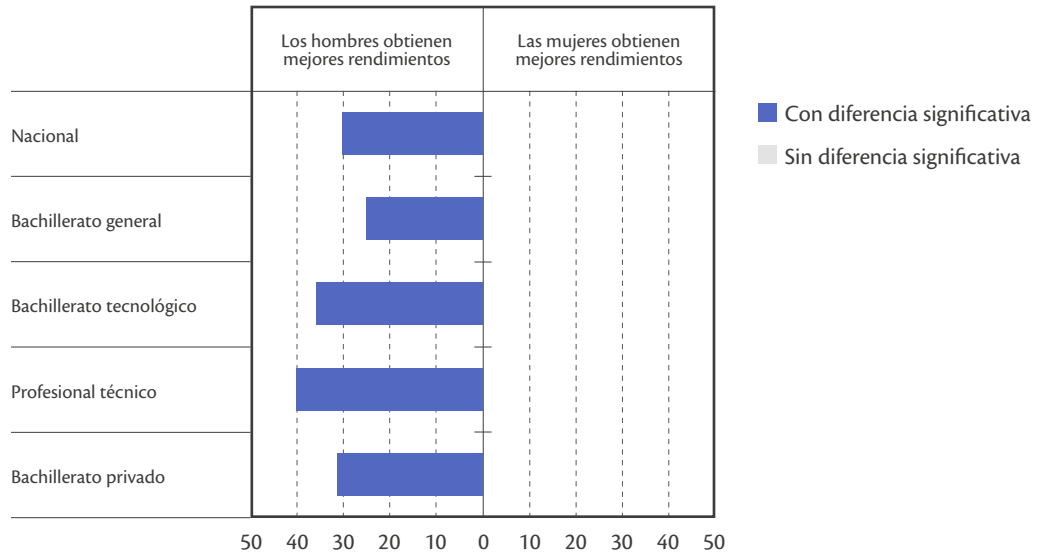
Se observa que el BG y el BP tienen menos estudiantes en el Nivel 2 y por debajo de él, así como un porcentaje mayor en los niveles superiores. Esta situación se revierte para el BT y para el PT.

En cuanto a las diferencias por género, la figura 4.5 muestra que, tanto a nivel nacional como en los cuatro modelos educativos, el desempeño de los hombres es estadísticamente superior al de las mujeres; en todos los casos las diferencias son mayores a 20 puntos y en el PT llega a ser de 40. Esta disparidad entre hombres y mujeres habla de la necesidad de generar políticas educativas tendientes a reducir las distancias entre géneros en lo que a competencias matemáticas se refiere.

Una vez más, el análisis de las medias de desempeño de los estudiantes según la edad (tabla 4.6), revela que quienes están en la edad típica (17 años) o por debajo de ella, logran resultados estadísticamente superiores respecto de los jóvenes de mayor edad. En Matemáticas, un año adicional implica una reducción en el desempeño de casi 20 puntos, mientras que dos o más años representan una disminución cercana a los 40.

▪ **Figura 4.5**

Diferencias por género en el desempeño de los estudiantes en Matemáticas, según modelo educativo



Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

▪ **Tabla 4.6**

Medias de desempeño en Matemáticas por edad de los estudiantes

Edad	Media	ee
19 o más	433	5.1
18 años	452	4.9
17 años	471	3.9
16 o menos	481	7.0

Nota: Se consideró de 16 años o menos a los estudiantes nacidos en 1992 o después; de 17 años a los nacidos en 1991; de 18 años a los nacidos en 1990; y de 19 años o más a los nacidos en 1989 o antes.

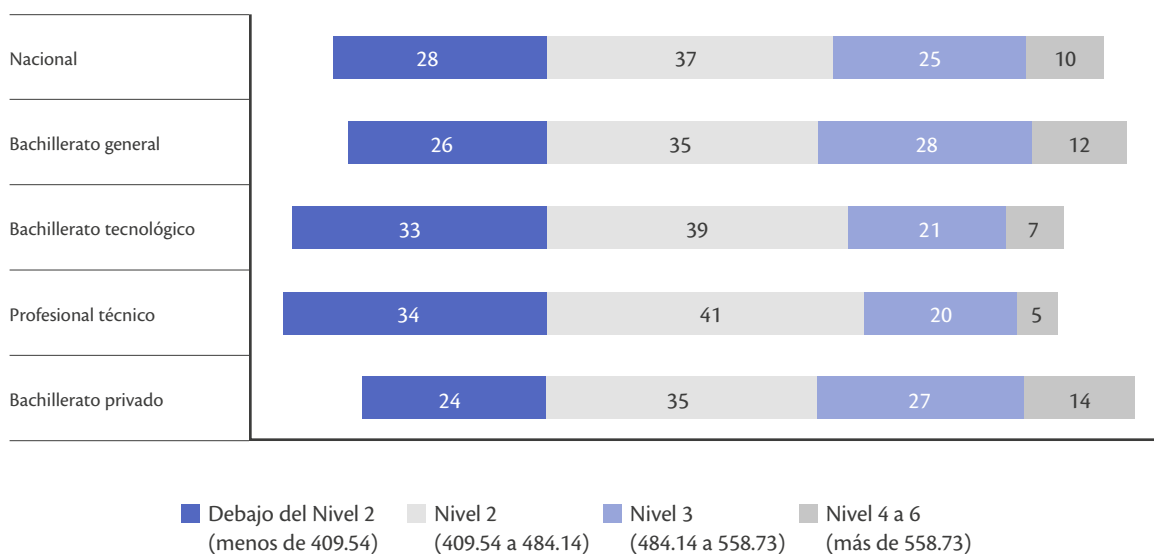
Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

Desempeño en Ciencias

En la figura 4.6 se muestran los resultados de Ciencias. A nivel nacional, 28% de los estudiantes se ubica debajo del Nivel 2, lo cual significa que tienen un conocimiento científico tan limitado que sólo lo pueden aplicar a unas pocas situaciones familiares; además, ofrecen explicaciones científicas obvias derivadas explícitamente de evidencias dadas.

■ **Figura 4.6**

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Ciencias,
según modelo educativo



Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

El mayor porcentaje de estudiantes (37%) se encuentra en el Nivel 2; estos jóvenes tienen un conocimiento científico adecuado para aportar posibles explicaciones en contextos familiares o para llegar a conclusiones basadas en investigaciones simples. Pueden razonar de manera directa y realizar interpretaciones literales de los resultados de una investigación científica o de la solución de problemas tecnológicos.

En el Nivel 3 se ubica 25% de los estudiantes. Este grupo puede identificar temas científicos descritos claramente en diversos contextos y es capaz de elaborar exposiciones breves utilizando información objetiva, y de tomar decisiones basadas en el conocimiento científico.

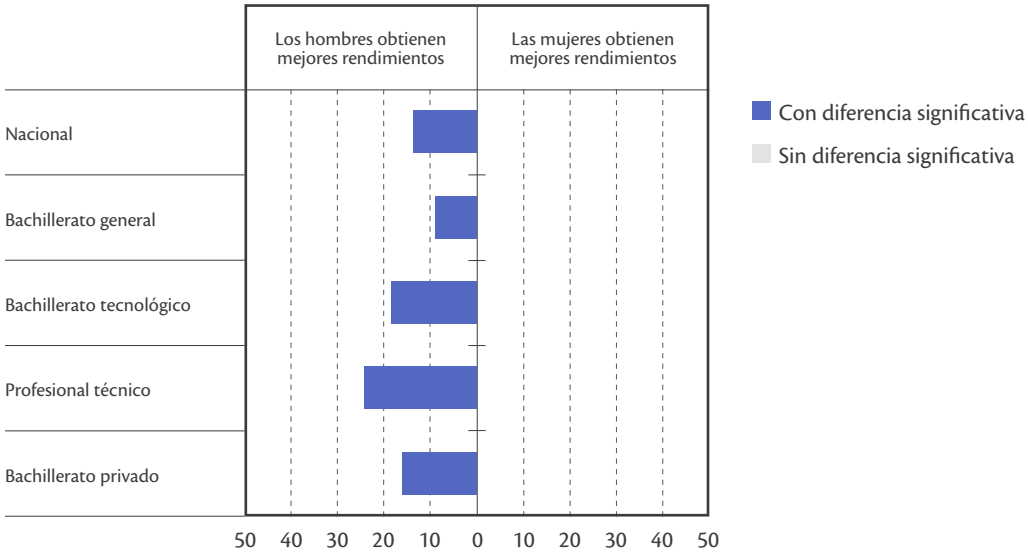
Tan sólo 10% de los estudiantes se concentra en los niveles 4 a 6; estos jóvenes pueden trabajar eficazmente con situaciones y temas que impliquen fenómenos explícitos que les requieran deducciones sobre el papel de la ciencia y la tecnología. Asimismo, son capaces de reflexionar sobre sus acciones y comunicar sus decisiones utilizando conocimientos y evidencias científicas.

Los modelos de BG y BP presentan un menor porcentaje de estudiantes en los niveles inferiores al 2 y una proporción mayor en los superiores, en comparación con los otros dos modelos.

Al igual que en el caso de la escala de Matemáticas, en Ciencias los resultados de los hombres, y de quienes tienen la edad típica para cursar el tercer grado de bachillerato, son consistentemente mejores (figura 4.7 y tabla 4.7). En Ciencias, un año de rezago implica una reducción de 15 puntos; si se trata de dos o más años, cuando menos de 20. Si bien el impacto de tener una edad mayor a la típica no es tan marcado como en Matemáticas, sí confirma la importancia de cuidar el avance regular de los estudiantes.

▪ **Figura 4.7**

Diferencias por género en el desempeño de los estudiantes en Ciencias,
según modelo educativo



Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

▪ **Tabla 4.7**

Medias de desempeño en Ciencias por edad de los estudiantes

Edad	Media	ee
19 o más	428	4.8
18 años	448	4.4
17 años	463	3.9
16 o menos	475	5.5

Nota: Se consideró de 16 años o menos a los estudiantes nacidos en 1992 o después; de 17 años a los nacidos en 1991; de 18 años a los nacidos en 1990; y de 19 años o más a los nacidos en 1989 o antes.

Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

Desempeño en Formación ciudadana

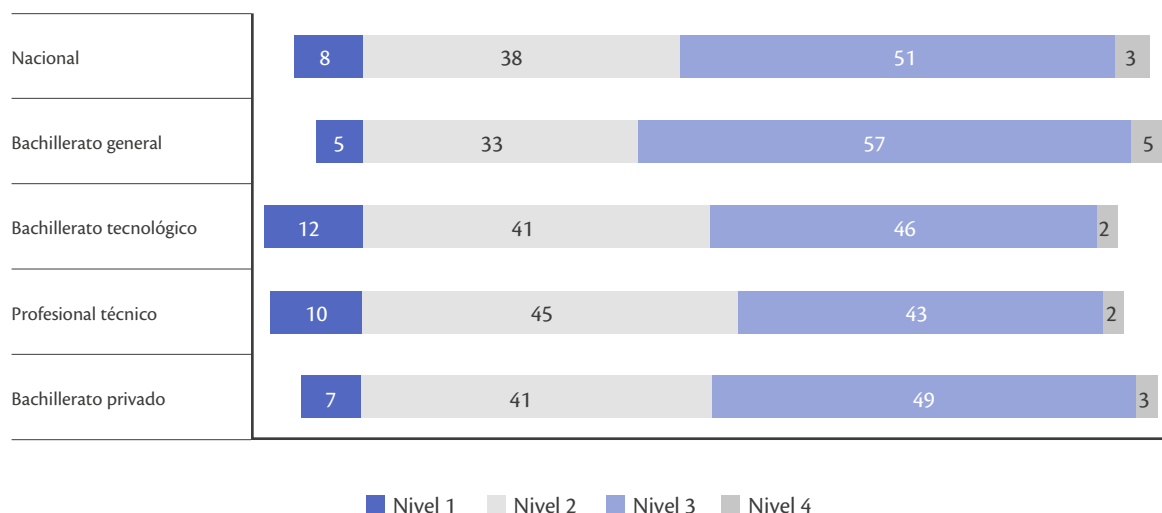
De acuerdo con la figura 4.8, en el área de Formación ciudadana, 8% de los estudiantes se ubica en el Nivel 1 de desempeño, lo cual significa que pueden reconocerse como personas valiosas y distinguir situaciones donde está en juego el respeto a sí mismos; también pueden identificar eventos de la vida cotidiana donde se expresa el respeto a las diferencias.

Por otro lado, 38% de los estudiantes que están por concluir el bachillerato se encuentran en el Nivel 2. Ellos pueden identificar la necesidad de cuidar su salud física y emocional; consideran la negociación y el diálogo como herramientas para resolver conflictos cotidianos, trabajar en equipo y organizarse para lograr objetivos comunes; y ponderan opciones de acuerdo con una posición ética y socialmente responsable. Además, reconocen que algunos aspectos de la identidad individual (intereses, expectativas, necesidades y aspiraciones) se construyen y transforman a lo largo de la vida, y aprecian el valor de la diversidad como un componente tanto de la vida individual como social.

Poco más de la mitad de los estudiantes (51%) se concentra en el Nivel 3, lo cual significa que conoce los recursos normativos e institucionales que puede emplear para defender sus derechos, así como las problemáticas sociales para las cuales tiene capacidad de gestión. Estos jóvenes pueden promover acuerdos orientados al interés colectivo de manera responsable. Son capaces de analizar crítica y reflexivamente dilemas éticos y morales que tienen como referente el bien común, así como el apego a la legalidad. Reconocen actitudes de colaboración y empatía para la resolución de conflictos y la convivencia democrática, e identifican situaciones donde se manifiesta la soberanía popular y la organización política del Estado.

▪ **Figura 4.8**

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Formación ciudadana, según modelo educativo



Fuente: INEE. Resultados de la aplicación 2010 de la prueba EXCALE 12.

En el Nivel 4 se ubica sólo 3% de los estudiantes. Los jóvenes de este grupo son capaces de valorar la importancia de participar en asuntos públicos de manera informada y responsable; reconocen la influencia que éstos tienen en el desarrollo personal, comunitario, regional, nacional e internacional; discriminan situaciones en las que se expresan los principios de la democracia, la legalidad y la legitimidad, así como el papel de los actores e instituciones de un gobierno democrático, y comprenden situaciones donde se violentan los derechos humanos y la exigibilidad de los mismos.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2009) aplicado a estudiantes de segundo grado de secundaria, en tanto que éstos pueden identificar algunos conceptos importantes para la convivencia, pero no se reconocen a sí mismos como participantes activos en los asuntos públicos en diferentes niveles de agregación social (comunitario, regional, nacional e internacional). El citado estudio menciona que los estudiantes

[...] en promedio, conocen principios democráticos básicos, como la libertad, la igualdad y la cohesión social, y muestran familiaridad con los conceptos fundamentales del individuo como ciudadano activo. Sin embargo, no demostraron tener suficiente comprensión sobre el concepto amplio de la democracia representativa como sistema político, ni reconocieron el papel potencial de los ciudadanos en ella, ni demostraron entender la influencia que los ciudadanos activos pueden tener más allá de la comunidad local [...] (SREDECC, 2009, p.30)

Sólo la diferencia entre las medias del BG y el PT es significativa (tabla 4.8). Llama la atención que los estudiantes de BP no presenten ventaja respecto de las escuelas públicas, como sistemáticamente se observa en el tercer grado de secundaria y a lo largo de la primaria. Como ya se ha comentado, esta situación podría estar relacionada con la muy variada calidad de la oferta privada y la composición de su matrícula.

▪ **Tabla 4.8**

Media de desempeño en Formación ciudadana, según modelo educativo

Edad	Media	ee
Nacional	500	6.7
Bachillerato general	518	9.2
Bachillerato tecnológico	482	8.9
Profesional técnico	477	7.6
Bachillerato privado	496	6.7

Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de EXCALE 12, aplicación 2010.

Contrario a lo observado en las escalas de Matemáticas y Ciencias, en Formación ciudadana son las mujeres quienes obtienen una puntuación media significativamente superior a la de los hombres. Aunque ya se ha documentado un comportamiento similar en educación básica, en este grado escolar las distancias entre estos grupos son considerablemente más amplias (casi la mitad de una desviación estándar).

De acuerdo con la tabla 4.9, no existen diferencias significativas entre los alumnos de 17 y 18 años de edad, pero sí entre estos dos grupos y los alumnos de 19 años y más.

▪ **Tabla 4.9**

Medias de desempeño en Formación ciudadana por edad de los estudiantes

Edad	Media	ee
19 o más	475	3.7
18 años	499	8.1
17 años	514	7.1
16 o menos	496 ¹	30.7

¹ Puesto que el error estándar de la media de este grupo de edad es demasiado grande, no se le ha considerado un dato fiable y, por tanto, no se reporta en los análisis.

Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de EXCALE 12, aplicación 2010.

4.3 Aprendizaje a lo largo de la EMS

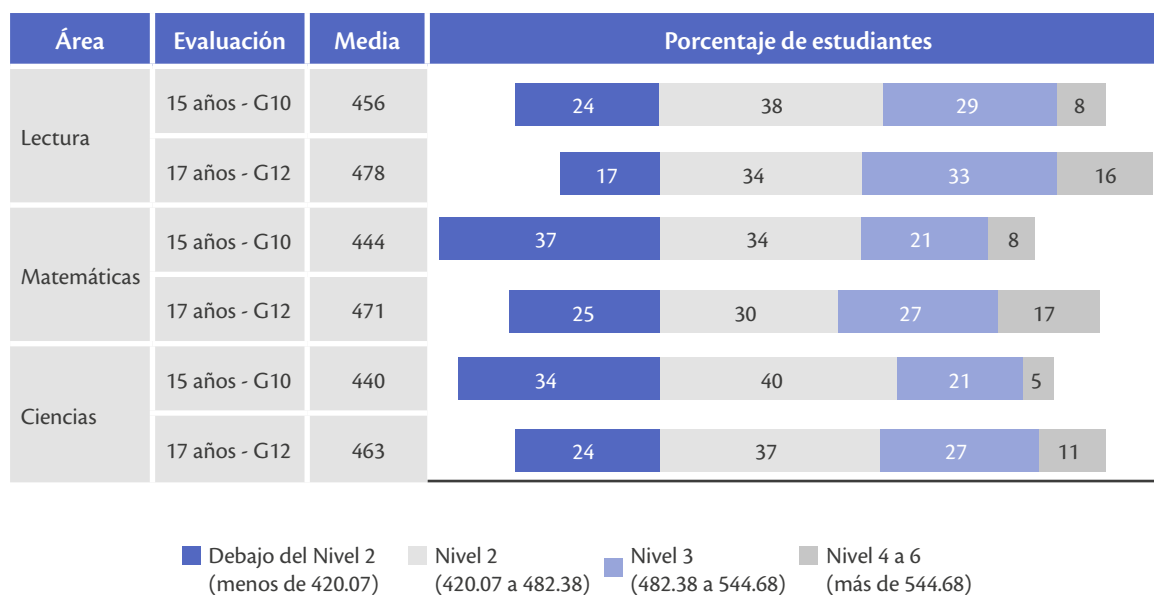
Una de las preguntas más importantes que puede plantearse a los sistemas educativos es si los estudiantes están aprendiendo o no durante su paso por la escuela. En este apartado se intenta ofrecer una respuesta a este cuestionamiento utilizando los resultados obtenidos en PISA 2009 por los estudiantes de 15 años inscritos en el primer grado de bachillerato (G10) y los de quienes teniendo 17 años estaban finalizando el último grado (G12).⁸ Se han elegido estas edades en tanto representan un trayecto regular.

En la figura 4.9 puede observarse que en las tres áreas evaluadas los promedios obtenidos por los estudiantes del último grado de bachillerato son mejores que los de quienes están en el grado 10. Las mayores ventajas se registran en Matemáticas (27 puntos) y las menores en Lectura (22).

Nótese que las variaciones más importantes siempre se presentan en los porcentajes de alumnos ubicados en los niveles extremos de desempeño, destacando que las proporciones de jóvenes del G12 ubicados en los Niveles 4 a 6 en todos los casos se duplican respecto de los estudiantes del primer grado (G10).

■ Figura 4.9

Medias y porcentajes de estudiantes por nivel de desempeño por áreas, edad y grado



Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 Grado 12.

⁸ Esta comparación refiere a los datos de un mismo año escolar; un mejor acercamiento estaría dado por el seguimiento de una cohorte de estudiantes.

■ **Tabla 4.10**

Diferencias entre las medias de desempeño de los estudiantes de 17 años en Grado 12 y los promedios OCDE, en las tres escalas globales

Escala global	Promedio OCDE	Media 17 años - G12	Diferencia
Lectura	493	478	15
Ciencias	501	463	38
Matemáticas	496	471	25

Fuente: INEE. Elaboración con base en los datos de PISA 2009 y PISA 2009 Grado 12.

Para tener una idea más precisa del avance en las tres escalas, en la tabla 4.10 se comparan las medias de desempeño de los jóvenes mexicanos de 17 años en G12 con el promedio alcanzado por los estudiantes de 15 años de los países pertenecientes a la OCDE.

En las tres áreas los resultados de los estudiantes de G12 son significativamente inferiores a los promedios OCDE. Las diferencias muestran que aún con dos grados adicionales de educación media superior, los estudiantes mexicanos continúan en desventaja respecto de los jóvenes de 15 años de países más desarrollados.

A pesar de que el avance no es el deseado, los resultados indican que los jóvenes sí están aprendiendo durante su paso por la EMS. Podría pensarse que esta mejoría está asociada con cambios en la composición de la matrícula pues, como se ha visto en el capítulo 2, entre el primero y segundo grado una cantidad importante de estudiantes abandona la escuela y no sería extraño pensar que muchos de ellos pertenecen a los estratos socioeconómicos más desfavorecidos o, dicho de otra manera, que quienes logran mantenerse en el bachillerato hasta el último grado, son jóvenes con mejores condiciones de vida. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre el estatus socioeconómico y cultural⁹ de los estudiantes del G10 y el del G12. Que ambos grupos presenten condiciones socioeconómicas similares abona en la afirmación de que sí está habiendo aprendizaje durante el bachillerato.

⁹ PISA elabora el índice de Estatus Socioeconómico y Cultural (ESCS, por sus siglas en inglés) con información proveniente de los cuestionarios de contexto que responden los estudiantes. Este índice se deriva de las variables: máximo nivel educativo de los padres, máximo nivel ocupacional de los padres y número de posesiones en el hogar en las que se incluye número de libros.

Una quinta parte de los estudiantes que está finalizando la educación media superior tiene un alto riesgo de no poder participar plenamente en la sociedad del conocimiento y de no estar en capacidad de afrontar los retos educativos, laborales y ciudadanos futuros. Se trata de jóvenes que a pesar de haber acreditado la educación básica y de haber tenido acceso a la EMS, presentan carencias importantes en su formación académica que les limitan para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Garantizar que todos los jóvenes tengan una educación de calidad y alcancen buenos aprendizajes se convierte en un desafío mayúsculo en el marco de la obligatoriedad de este tipo educativo.

A diferencia de la fuerte segmentación que se presenta en la educación básica, los perfiles socioeconómicos de los estudiantes de bachilleratos privados y públicos no son tan diferentes; es probable que ello se deba a los procesos de selección de los que han sido objeto a lo largo de su vida escolar pero, también, al tránsito de egresados de secundarias públicas hacia bachilleratos privados. En la explicación de los resultados educativos, los efectos de la escuela y del trabajo individual de los estudiantes podrían estar cobrando mayor relevancia respecto de las ventajas socioeconómicas familiares.

No hay gran distancia entre los resultados obtenidos por los estudiantes de los distintos modelos educativos. Es probable que la agrupación de las escuelas en Bachillerato general, Bachillerato tecnológico y Profesional técnico, no haya resultado del todo pertinente dada la acentuada variabilidad al interior de los mismos, reportada a lo largo de este informe. En futuras evaluaciones habrá que configurar agrupaciones más homogéneas para ofrecer información más precisa sobre las diferencias entre las distintas opciones educativas.

Aunque no se cuenta con hipótesis explicativas sólidas respecto de las diferencias entre géneros, es de notar la brecha a favor de los hombres en Matemáticas y Ciencias, y de las mujeres en Formación ciudadana. A nivel internacional, se discute el papel que en estas diferencias tienen la escuela, los roles sociales e inclusive los rasgos morfológicos.

De manera consistente, los jóvenes que cursan el tercer grado de bachillerato en edad típica (17 años) presentan mejores resultados que sus pares de mayor edad, lo que confirma la importancia de promover el ingreso oportuno a la escuela y de reducir el fracaso escolar a lo largo de los distintos grados y niveles, de manera que los estudiantes sigan trayectorias regulares.

Si bien el aprendizaje que logran los jóvenes en la EMS dista de ser el deseable, los datos sugieren que asistir al bachillerato durante tres años implica una ganancia en términos de la adquisición de competencias. Es preciso hacer un esfuerzo considerable para asegurar que dicha ganancia sea mayor y real para todos. ■■■

Referencias

- BID-SREDECC (2011). *Informe Nacional de Resultados. México. Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS, 2009. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, SREDECC; programa financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, BID.*
- Diario Oficial de la Federación* (2008). Tomo DCLXI No. 16, pp. 29-30, 41-42. México, D.F., martes 21 de octubre de 2008
- INEE (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de EXCALE 09, aplicación 2008.* México: INEE.
- _____(2010). *México en PISA 2009.* México: INEE.
- OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis.* Paris: OECD.
- _____(2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science.* (Volume I). Paris: OECD.
- _____(2010b). *Pathways to Success. How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada.*
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior.* México: SEP-SEMS-ANUIES.
- _____[SEMS] (2007). *Proyecto de reforma integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* México: SEP-SEMS-ANUIES.
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos.* Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC), Buenos Aires, Argentina, 29 y 30 de marzo de 2007.

5

¿Tiene ventajas cursar
la educación media superior?

Juan Manuel Hernández Vázquez

La investigación internacional coincide en que la escuela es un espacio privilegiado para adquirir conocimientos, habilidades, hábitos y valores, lo cual redundará en beneficios económicos y no económicos tanto para las personas como para la sociedad (OCDE, 2007 y 2011; Feinstein *et al.*, 2008). Los beneficios económicos se cristalizan principalmente al momento de participar en los mercados de trabajo, mientras que los no económicos al hacer elecciones en la vida cotidiana relacionadas, por ejemplo, con la salud y el uso del tiempo libre.

Al principio de este informe se señaló que la educación media superior trae consigo consecuencias positivas para el desarrollo social e individual, de manera que impulsar su universalización resulta una decisión acertada. En este capítulo se analizan de manera sucinta algunos indicadores que ayudan a ejemplificar las ventajas que ofrece la escolarización en general y la educación media superior en particular.

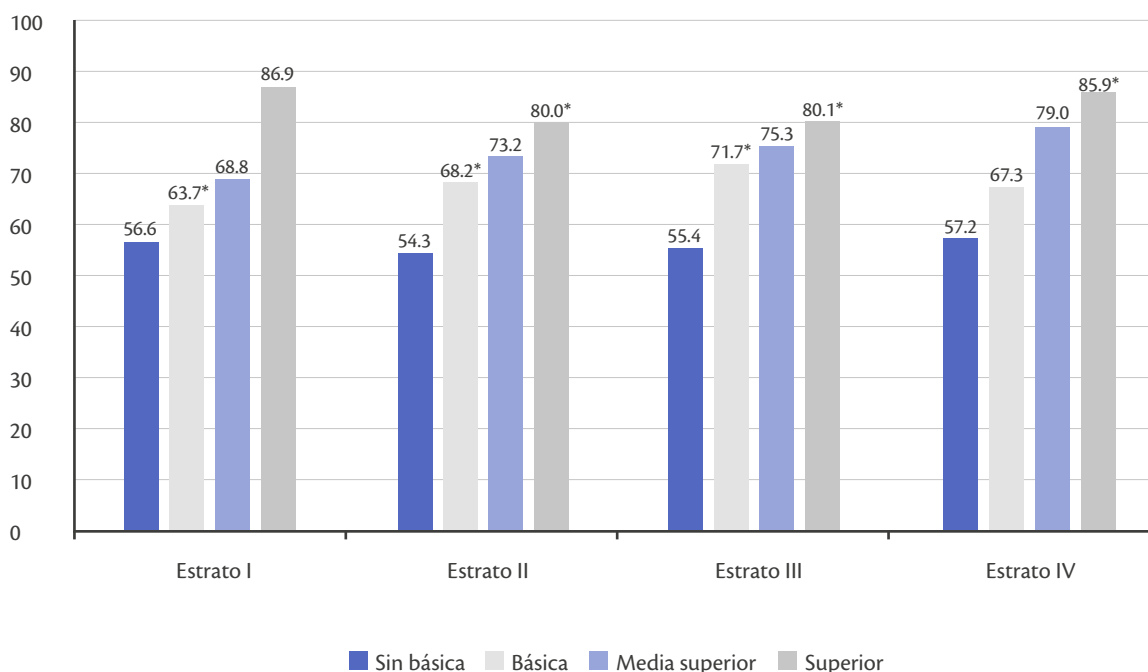
5.1 Sentirse saludable

No es del todo claro qué tan grande o constante es el efecto que tiene la educación sobre la salud, a pesar de las crecientes evidencias sobre la relación entre ambas (INEE, 2011). A las personas les conviene instruirse porque esto contribuye a mejorar su salud física y mental, y con ello su longevidad y estado de bienestar. Estos beneficios no monetarios redundan en otros de carácter económico como una mayor productividad, menos días de trabajo perdidos por enfermedad y menores desembolsos por servicios médicos. Además, los beneficios en la salud individual repercuten en el conjunto social más amplio en tanto reducen la violencia, los accidentes, las enfermedades y los gastos del erario en salud pública.

La gráfica 5.1 muestra los porcentajes de población adulta que se percibe saludable, según su escolaridad y estrato socioeconómico. En general, se aprecia una asociación positiva entre las condiciones de salud auto-percibidas y la escolaridad. Respecto de la educación media superior se observa que, en todos los estratos socioeconómicos, quienes ya completaron este tipo educativo registran porcentajes más elevados que sus contrapartes con menores escolaridades. De hecho, las diferencias se acentúan a medida que mejoran las condiciones económicas.

■ Gráfica 5.1

Porcentaje de población de 25 a 64 años que se percibe saludable según nivel de escolaridad y estrato socioeconómico¹ (2006)



¹ En términos de ingreso mensual promedio per cápita de los hogares, en el estrato I reciben 726 pesos; en el II, 1 265; en el III, 2 118; y en el IV, 6 156 pesos (cálculos basados en INEGI, 2007).

* Diferencia no significativa respecto a media superior, a 95% de confianza.

Fuente: INEE, estimaciones con base en la *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*, INSP.

5.2 Contratación estable y salario

La educación formal constituye una de las principales inversiones en *capital humano*, pues a través de ella las personas incrementan sus capacidades productivas (Becker, 1983). La escolaridad favorece el acceso a los mejores empleos ya que, en general, los mercados de trabajo tienden a ofrecer mayores recompensas a quienes más poseen esta clase de capital. Dichas recompensas usualmente se traducen en mejores condiciones de seguridad laboral para los más educados. La seguridad laboral comprende la del empleo y la del ingreso, entre otras (Standing, 1999 y 2005; Hernández, 2006). La primera alude a la estabilidad que tiene el trabajador con respecto a su empleo y la segunda a la suficiencia del salario para satisfacer las necesidades materiales. Estos aspectos de seguridad laboral han sido retomados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para integrar su noción de *trabajo decente* (OIT, 2008).

El análisis del porcentaje de trabajadores con contratación estable muestra cómo el capital humano formado en el sistema educativo, en combinación con la dinámica de los mercados de trabajo, contribuye a que las personas alcancen las expectativas de mejorar su seguridad laboral.

La tabla 5.1 permite observar que los trabajadores, en general, ven aumentar sus probabilidades de seguridad en el empleo a medida que avanzan hacia niveles más elevados de escolaridad, sin importar su edad, el lugar donde residen ni su condición de género. Estos beneficios son mayores para la población adulta (25 a 64 años), con educación media superior, que para sus pares de menor edad (15 a 29 años).

▪ **Tabla 5.1**

Porcentaje de trabajadores con contratación estable según nivel de escolaridad, grupo de edad y características seleccionadas (2010)

Características		Sin básica	Básica	Media superior	Superior	Total
15 a 29 años						
Sexo	Total	12.3	29.1	43.0	58.6	32.8
	Hombres	12.1	28.8	43.1	56.0	30.2
	Mujeres	12.9	29.8	42.9	60.7	37.3 [≠]
Tamaño de localidad	Urbana	17.7	35.9	46.7	60.1	39.9
	Semiurbana	7.0 ^θ	16.3 ^θ	31.6 ^θ	49.9 ^θ	19.2 ^θ
	Rural	5.8	12.7	26.1	47.6	13.6 ^θ
25 a 64 años						
Sexo	Total	23.7	46.7	63.5	75.5	49.1
	Hombres	25.3	47.2	61.9	75.1	47.9
	Mujeres	20.4 [≠]	45.9	65.7 [≠]	76.0	51.0 [≠]
Tamaño de localidad	Urbana	31.1	52.2	65.4	75.8	55.8
	Semiurbana	14.7 ^θ	32.3 ^θ	54.7 ^θ	74.7	34.5 ^θ
	Rural	10.6 ^θ	26.4	49.4	70.7	22.5 ^θ

[≠] Diferencia significativa a 95% de confianza entre hombres y mujeres.

^θ Diferencia significativa a 95% de confianza respecto de la categoría inmediata superior de tamaño de localidad.


Nota: Todas las diferencias entre niveles consecutivos de escolaridad son estadísticamente significativas a 95% de confianza.

Fuente: INEE, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*, 2º trimestre de 2010, INEGI.

Este patrón indicativo de que “a mayor escolarización mayor estabilidad laboral” se verifica tanto en hombres como en mujeres, pero a ellas la escolarización las dota de un beneficio adicional en su vida adulta, porque a partir de la media superior logran remontar las desventajas de género que tienen sus pares menos escolarizadas. Nótese que las mujeres de 25 a 64 años con educación media superior rebasan en casi cuatro puntos porcentuales a los hombres con la misma escolarización, mientras que las que no tienen educación básica registran una desventaja de casi cinco puntos respecto de los varones.

Invariablemente la escolarización implica ventajas en la contratación estable de las personas, independientemente del tipo de localidad donde habiten. Téngase presente que en las localidades urbanas siempre se registran los mayores porcentajes de contratación estable.

En relación con el salario relativo por hora, la tabla 5.2 muestra que los trabajadores aumentan su probabilidad de acceder a empleos que les ofrecen mayor seguridad en el ingreso, conforme se incrementa su escolaridad. La población joven (15 a 29 años) con educación media superior obtiene salarios 27% por encima de quienes cuentan sólo con educación básica.

La ventaja de tener mayor escolarización se hace más evidente en la población adulta (25 y 64 años). Quienes tienen media superior perciben 37% más que sus contrapartes con educación básica y, los que tienen instrucción superior, reciben salarios 85% más altos que quienes cuentan con media superior. Al igual que en el caso de la contratación estable, las ventajas salariales de la mayor escolarización permanecen vigentes independientemente de las condiciones de género y de residencia. Para las mujeres es particularmente conveniente lograr —cuando menos— la media superior, porque las desventajas salariales de género se diluyen a partir de ese nivel de escolaridad. 

▪ **Tabla 5.2**

Salario relativo por hora de los trabajadores, según nivel de escolaridad y características seleccionadas (2010)

Características		Salario horario relativo				Salario horario				Total
		Sin básica	Básica	Media superior	Superior	Sin básica	Básica	Media superior	Superior	
15 a 29 años										
Sexo	Total	0.91	1.00	1.27	2.14	16.90	18.60 *	23.60 *	39.90 *	22.20
	Hombres	0.90	1.00	1.25	1.99	17.40 [±]	19.30 ^{±*}	24.20 *	38.40 *	21.60 [±]
	Mujeres	0.90	1.00	1.32	2.37	15.50	17.30 *	22.80 *	41.10 *	23.20
Tamaño de localidad	Urbana	0.92	1.00	1.26	2.05	18.00	19.70 *	24.80 *	40.30 *	24.00
	Semiurbana	0.99	1.00	1.25	2.35	16.00	16.20 ^θ	20.30 ^{*θ}	38.00 ^{*θ}	18.70 ^θ
	Rural	0.94	1.00	1.12	2.26	15.30 ^θ	16.30	18.10 *	36.70 *	17.20 ^θ
25 a 64 años										
Sexo	Total	0.84	1.00	1.37	2.53	19.00	22.60 *	30.80 *	57.00 *	30.20
	Hombres	0.85	1.00	1.33	2.59	19.50 [±]	23.00 ^{±*}	30.50 *	59.70 ^{±*}	29.80
	Mujeres	0.83	1.00	1.43	2.49	18.10	21.70 *	31.20 *	54.00 *	30.80
Tamaño de localidad	Urbana	0.86	1.00	1.33	2.47	20.30	23.50 *	31.40 *	58.10 *	32.60
	Semiurbana	0.86	1.00	1.41	2.53	17.60 ^θ	20.40 ^{*θ}	28.70 ^{*θ}	51.70 ^{*θ}	25.30 ^θ
	Rural	0.88	1.00	1.43	2.50	16.40	18.60 ^{*θ}	26.60 *	46.60 *	20.30 ^θ

* Diferencias significativas a 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

[±] Diferencia significativa a 95% de confianza entre hombres y mujeres.

^θ Diferencia significativa a 95% de confianza respecto de la categoría inmediata superior de tamaño de localidad.

Fuente: INEE, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*, 2° trimestre de 2010, INEGI.

Referencias

- Becker, Gary S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Feinstein, Leon; Budge, David; Vorhaus, John y Duckworth, Kathryn (2008). *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Hernández, J. (2006). Inseguridad laboral en el Mercado de trabajo: el caso de los maestros de primaria en México. En I. Llamas (Coord.). *El mercado en educación y situación de los docentes*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana y Plaza y Valdés editores.
- INEE (2011). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009. Educación Media Superior*. México: INEE.
- OECD (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OCDE.
- (2011). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OCDE.
- Organización Internacional del Trabajo (2008). *El trabajo decente es fundamental para el progreso social*. Recuperado el 8 de octubre, 2008, de <http://www.ilo.org/public/spanish/decent.htm>
- Standing, G. (1999). *Global Labour Flexibility: Seeking Distributive Justice*. London: Palgrave Macmillan.
- (2005). *Promoting Income Security as a Right: Europe and North America*. London: Anthem Press.

Conclusiones

Annette Santos del Real
Alejandra Delgado Santoveña

Desde su creación, la educación media superior ha tenido una matrícula en constante expansión. En los últimos años ha crecido de tal manera que cubre casi en su totalidad a los egresados de secundaria que demandan el servicio al término de cada ciclo escolar. Los datos presentados en este informe permiten sostener que el desafío de la universalización de la educación media superior no se encuentra en la transición entre niveles escolares, sino en la capacidad del sistema para garantizar que todos los jóvenes cursen el bachillerato, lo concluyan oportunamente y cuenten con aprendizajes relevantes para su vida presente y futura.

Para hacer frente a este desafío se requiere de un amplio proyecto educativo y social que, entre otras cuestiones, reconozca que:

- Aunque parezca elemental, lo que sucede en la educación básica influye fuertemente en lo que la educación media superior puede realizar, tanto en términos de cobertura como de logro escolar. Así, aumentar la cantidad de egresados de la educación secundaria y la calidad de sus aprendizajes son condiciones necesarias para alcanzar la universalización del bachillerato.
- No todos los niños terminan la educación básica y, entre quienes sí lo hacen, todavía hay una cantidad importante que invierte más tiempo del establecido para concluirla, lo que los coloca en una situación de *extraedad* y rezago que puede limitar sus oportunidades de escolarización futura.
- Los resultados de la educación básica deben mejorar considerablemente pues una proporción importante de alumnos la concluye sin haber adquirido con suficiencia los aprendizajes establecidos por el currículo. Estas carencias en su formación constituyen un obstáculo para continuar aprendiendo a lo largo de la vida pero, además, obligan a los tramos escolares subsecuentes a aplicar medidas de nivelación pedagógica que restan tiempo a la enseñanza de sus propios contenidos de aprendizaje. Lo anterior conlleva el riesgo de usar los años adicionales de escolaridad para alcanzar objetivos educativos que han sido fijados para ciclos escolares previos.
- En general, son los niños y jóvenes que pertenecen a grupos vulnerables quienes enfrentan mayores dificultades para mantener trayectos escolares regulares y aprender durante su paso por la primaria y la secundaria. Estas poblaciones —para quienes la educación representa la única

vía para acceder a una vida más digna—, suelen ser atendidas mediante servicios educativos que no están en posibilidad de compensar las carencias escolares acumuladas, ni de solventar sus desventajas sociales.

- La deserción es un problema agudo en el bachillerato; de todos los jóvenes que dejan la escuela en el transcurso de un ciclo escolar, casi dos terceras partes son de primer grado. Cuando los jóvenes abandonan sus estudios sin estar preparados para incorporarse al mercado laboral, el riesgo social es muy alto pues suelen hacerlo a cambio de bajos ingresos y sin acceso a sistemas de seguridad, lo que limita sus oportunidades de desarrollo futuro. Es preciso no perder de vista que concluir la educación media superior disminuye la probabilidad de caer en la pobreza.
- Si bien los factores económicos pueden influir en la decisión de dejar la escuela, la dificultad de los estudiantes para lograr los aprendizajes que les ofrece la educación superior puede tener un peso importante en el abandono escolar.
- Aunque cursar la EMS conlleva para sus egresados beneficios económicos y sociales importantes, el nivel de competencia cognitiva que están alcanzando al término de este tramo escolar no es suficiente para enfrentar un mundo cada vez más complejo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Las evaluaciones internacionales muestran las brechas en los logros cognitivos que separan a nuestro país de muchos otros y ponen de manifiesto el esfuerzo que debe hacerse para incrementar la proporción de estudiantes en niveles superiores de desempeño.
- Es posible que la oferta formativa del bachillerato no esté resultando suficientemente atractiva como para mantener a todos los jóvenes en la escuela: los estudiantes no se interesan ni motivan por aprender cosas en las que no se sienten implicados o que consideran de dudosa utilidad. Sin embargo, también es razonable preguntarse si sus dificultades para aprender les impiden valorar la relevancia de los contenidos escolares que se les ofrecen.
- El mejoramiento de los aprendizajes en la educación media requiere transformar las prácticas de enseñanza; tanto la formación inicial de los docentes como la que reciban durante su ejercicio profesional han de estar en el centro de las preocupaciones del sistema educativo.
- Las aspiraciones educativas y laborales de los jóvenes son diversas: no todos requieren saber todo de todo. La experiencia internacional indica que es importante proponerles un currículo común que desarrolle los conocimientos y habilidades que se requieren para insertarse en el mundo globalizado, pero también la flexibilidad necesaria para que los estudiantes puedan optar de acuerdo con sus intereses y necesidades.

- Sin descuidar el desarrollo de competencias generales e independientemente del modelo educativo del que se trate, la oferta formativa del bachillerato debe facilitar la integración de sus egresados al mundo laboral, mejorando sus oportunidades de empleabilidad y de acceso a ocupaciones más productivas. El fin de la EMS no puede ser otro que *preparar para la vida*.

En cierta medida, la RIEMS asume y busca dar respuesta a algunos de estos desafíos, a través de las distintas acciones que impulsa. Parecen especialmente pertinentes los programas que buscan atenuar los costos de oportunidad apoyando económicamente a los jóvenes; los que pretenden brindar una atención más integral a los estudiantes, acompañándolos en sus decisiones conforme van adquiriendo mayor autonomía y construyen su proyecto de vida; los que apuestan a la formación y certificación de docentes y directivos, así como los que impulsan la coordinación entre las instancias que conforman la oferta educativa y los que fomentan la flexibilización de esta última.

No obstante, en el marco de la obligatoriedad del bachillerato, será altamente deseable que la RIEMS preste especial atención a algunos temas clave como los que enseguida se enuncian.

- Frente al previsible incremento de la heterogeneidad de perfiles socioeconómicos y culturales de los estudiantes, es fundamental evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas, pues más tarde éstas darán lugar a desigualdades sociales. La flexibilidad y diversidad en la oferta escolar es bienvenida siempre que no signifique dar menos a quienes menos tienen. Las opciones educativas mediante las cuales se brinde servicio a las poblaciones más vulnerables (urbanas y rurales) habrán de incluir en su diseño elementos que permitan compensar las desventajas acumuladas.
- Tradicionalmente las disciplinas académicas han permitido a los maestros organizar la enseñanza. Sin embargo, si se quiere un cambio en el aprendizaje de los estudiantes, habrá que dotar a los docentes de esquemas pedagógicos y didácticos distintos para que puedan implementar eficazmente un currículo basado en competencias.
- Aunque los profesores participan con regularidad en actividades de capacitación, convendría impulsar estrategias sistemáticas para dotarles de competencias pedagógicas antes de que comiencen a ejercer la docencia.
- La definición de un Marco Curricular Común ha sido un paso en la dirección correcta para establecer un perfil básico que comparten las distintas opciones educativas sin perder su orientación específica. No obstante, parece altamente conveniente impulsar una discusión más amplia sobre cuál ha de ser el sentido del bachillerato en el marco de un proyecto de nación. La universalización


de la educación media superior no debiera ser la respuesta que encuentra el Estado para mantener a los jóvenes fuera de la calle, sino representar la gran apuesta que hace la sociedad para ofrecer a la juventud una vida más digna y al país un futuro más promisorio. En este proyecto, la escuela no puede ni debe ir sola; necesita de una sociedad que reconozca y asuma su responsabilidad como educadora.

- Las oportunidades educativas que se ofrezcan a quienes han rebasado los 18 años de edad serán clave para tener una población productiva que pueda hacerse cargo de una sociedad que deja atrás el bono demográfico y comienza a envejecer. Puesto que la reinserción escolar de estos grupos resulta complicada y costosa, su atención requerirá de respuestas creativas, pertinentes y sustentables. Además de la diversificación y flexibilización de la oferta escolar, otras medidas posibles podrían incluir sistemas de certificación de competencias laborales que reconozcan las capacidades de los jóvenes.

Este reporte ofrece elementos para valorar de manera más informada el desafío que implica garantizar el derecho de todos los jóvenes mexicanos a recibir una educación media superior de calidad. Al ordenar lo que sabemos sobre este tipo educativo, hemos ganado claridad sobre lo que aún es preciso conocer o comprender mejor. Entre los aprendizajes más relevantes destacamos los siguientes:

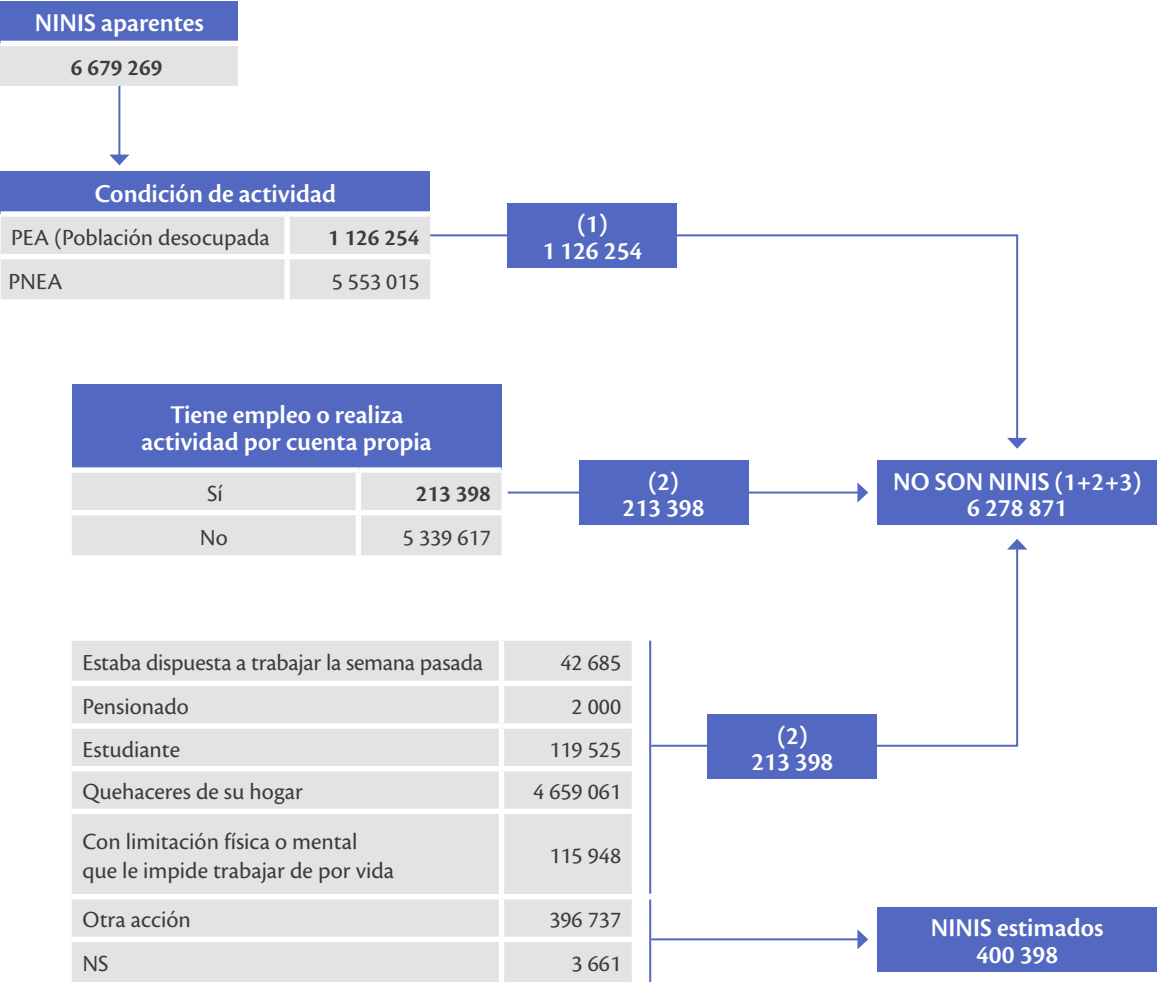
- La educación media superior no se puede aprehender con las herramientas conceptuales y metodológicas que se han generado para tratar de analizar, explicar y entender lo que ocurre en la educación básica. Es preciso construir nuevas maneras de aproximarse a asuntos tan variados como: los perfiles de los destinatarios y sus trayectos formativos; el origen y evolución de las distintas opciones educativas; las diversas formas de organización y control escolar; los procesos de formación de profesores; el papel de la federación, de los estados y de otras autoridades en la conducción y operación de las escuelas; la participación de los particulares en la atención de la demanda; etcétera.
- Los tres modelos en los que tradicionalmente se ha organizado el bachillerato (general, tecnológico y profesional técnico) ya no son adecuados para analizar lo que ocurre en este tipo educativo y valorar las diferencias entre las variadas opciones que lo conforman. En buena medida, ello se debe a que se han desdibujado los límites que los distinguían, por ejemplo, su carácter propedéutico o terminal. Habrá que configurar nuevas categorías de organización que permitan comprensiones más útiles para la toma de decisiones.
- En los últimos años se ha comenzado a generar una cantidad importante de información sobre este tipo educativo que convendrá aprovechar para lograr mejores comprensiones sobre temas puntuales, tales como: las causas por las cuales los jóvenes abandonan la escuela; el destino de los egresados; la valoración sobre la utilidad de los aprendizajes que hacen tanto los

estudiantes de bachillerato como el mercado de trabajo y las instituciones de educación superior; los costos de las distintas vías de escolarización; los procesos pedagógicos en las aulas; la gestión y funcionamiento de las instituciones, especialmente la relacionada con los servicios que se diseñan para poblaciones vulnerables, entre otros.

La experiencia internacional muestra que para lograr que la población alcance mayores niveles de escolaridad no es indispensable hacerlos obligatorios. Sin embargo, también indica que decisiones de esta naturaleza pueden traducirse en mayores competencias, desarrollo, bienestar y cohesión social, siempre y cuando se generen las condiciones necesarias para que las oportunidades educativas sean de calidad y alcancen a todos por igual. Como se ha planteado en este informe, la universalización de la educación media superior requiere mucho más que una disposición constitucional y legal para que realmente contribuya de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera. 

Anexo

Población joven (15-29 años) que no asiste y no trabaja (NINIS)
Criterio amplio de participación económica (2010)





Informes
temáticos

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

INFORME 2010-2011. 2a edición.

Se terminó de imprimir en noviembre de 2013 en los talleres de
Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).
En su formación se empleó la familia tipográfica Cronos Pro.
Esta edición consta de 3 mil ejemplares

La educación es un derecho humano fundamental de todas las personas, esencial para el ejercicio de todos los demás derechos. Tiene la finalidad de promover la libertad y la autonomía personal. Una buena educación es el mecanismo más importante para la inclusión social en el tránsito de una generación a otra. Gracias a ella, es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países. La educación es un eje clave de desarrollo que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad, la participación y la cohesión sociales.

Para avanzar en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado mexicano se ha comprometido con la universalización del servicio educativo, estableciendo la obligatoriedad de la educación primaria en 1917, de la secundaria en 1993 y de la educación preescolar en 2002. El 20 de septiembre de 2011, el Senado de la República aprobó, por mayoría, la obligatoriedad de la educación media superior.

En el presente Informe se aportan elementos para reflexionar sobre las implicaciones de esta decisión. Se ofrece información empírica sobre la composición y diversidad de la educación media superior; sobre el acceso y trayectoria de los estudiantes; las características de escuelas, directivos y docentes; así como los resultados de logro educativo que consiguen los jóvenes al finalizar este tipo educativo.

La reforma constitucional es un punto de partida, pero la garantía de materializar la obligatoriedad de la educación media superior corresponde tanto a las autoridades e instituciones educativas como a los estudiantes, sus familias y la sociedad en su conjunto.

Con esta nueva edición de LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO, el INEE cumple con su propósito de poner a disposición de los interesados información que contribuya a valorar el desafío que conlleva la obligatoriedad, así como a construir comprensiones que redunden en la mejora de los procesos de toma de decisiones de política educativa.



Obtenga una copia digital de esta publicación, sin costo.



Visite nuestro portal.



Comuníquese con nosotros.