

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.



**EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DEL PROGRAMA MOVIMIENTO CONTRA
EL ABANDONO ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO EXPLORATORIO DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

PRESENTA

LUIS ALBERTO CAMACHO RÍOS

DIRECTOR DE TESINA: DR. MAURICIO DUSSAUGE LAGUNA

CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO, 2019

**A mi familia, amigos y profesores,
quienes me acompañaron durante mis estudios de maestría.**

ÍNDICE

I. Introducción	1
II. El cambio educativo y los factores restrictivos para el uso de las herramientas de un nuevo programa	4
III. Un enfoque práctico para analizar la aplicabilidad del programa MCAE	8
IV. Metodología y descripción del estudio	10
V. Descripción del programa Movimiento contra el Abandono Escolar	13
VI. La perspectiva de los directores y docentes del SABES: hallazgos y resultados	16
1) <i>Las causas del abandono escolar</i>	16
2) <i>La claridad de las herramientas del programa MCAE</i>	20
3) <i>Congruencia entre las prácticas educativas propuestas por el MCAE y las actuales</i> . 25	
4) <i>Costos extraordinarios en tiempo y esfuerzo</i>	30
VII. Conclusiones y recomendaciones	33
Bibliografía	36
Anexos	39
Anexo I. Listado de entrevistas.....	39
Anexo II. Guión para entrevistas semiestructuradas en los Bachilleratos SABES.....	40

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1 Perspectiva docente con relación a los factores económicos	17
CUADRO 2 Perspectiva docente sobre las casusas del abandono escolar	19
CUADRO 3 Perspectiva docente sobre el acceso a los materiales del programa MCAE.....	21
CUADRO 4 Perspectiva docente sobre los manuales del MCAE.....	22
CUADRO 5 Perspectiva docente sobre el proceso de capacitación	24
CUADRO 6 Perspectiva docente sobre el proceso para elegir las herramientas a implementar	26
CUADRO 7 Perspectiva docente sobre la participación de los padres de familia	29
CUADRO 8 Perspectiva docente sobre la duplicidad de programas contra el abandono escolar.....	32

EMS:	Educación Media Superior
ENADEMS:	Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior
INSP:	Instituto Nacional de Salud Pública
MCAE:	Movimiento contra el Abandono Escolar
PINTA:	Programa Institucional de Tutoría Académica
SABES:	Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en Guanajuato
SEP:	Secretaría de Educación Pública

Resumen

En 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el programa Movimiento contra el Abandono Escolar (MCAE) para reducir la tasa de deserción en la Educación Media Superior (EMS). Una evaluación al programa, realizada en 2015, reveló que el uso conjunto de las herramientas propuestas en las guías de aplicación del MCAE aumenta la probabilidad de permanencia escolar de los estudiantes en 81%. A pesar de la eficacia de dichas herramientas, su uso por parte del profesorado es muy bajo. Según esta evaluación, en el ciclo escolar 2012-2013, sólo 56% de las escuelas aplicó el programa y para el ciclo escolar 2013-2014 este porcentaje fue de 29%. ¿Por qué si las herramientas del programa MCAE funcionan, los docentes en las escuelas no las usan? La presente investigación pretende responder a esta interrogante mediante un estudio de caso con diseño exploratorio, sobre la percepción de un grupo de profesores y directores, adscritos a dos bachilleratos públicos pertenecientes al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en Guanajuato (SABES), respecto a la pertinencia de las causas del abandono escolar atendidas por el MCAE y a la aplicabilidad de las herramientas de este programa. Con este fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes, usando como marco de referencia el modelo analítico de la adopción del cambio educativo propuesto por Doyle y Ponder (1977). Este modelo establece tres criterios determinantes para que las herramientas de un programa educativo sean utilizables: la *instrumentalidad*, entendida como la claridad del programa, de su operación y objetivos; la *congruencia* entre las prácticas propuestas y las habituales en el contexto operativo; y los *costos extraordinarios* en tiempo y esfuerzo que implica el uso de los instrumentos planteados. El presente documento concluye que aunque el contenido del programa es claro y valioso, sus herramientas son difíciles de implementar debido a la falta de compatibilidad con las prácticas y recursos existentes en las escuelas. Conforme a lo descrito, se proponen un conjunto de modificaciones al programa para incrementar el uso de sus herramientas por los docentes y para mejorar los procesos de diseño e implementación de nuevos programas educativos.

I. Introducción

El derecho al acceso y a la permanencia educativa es fundamental en todo régimen democrático, ya que permite a los seres humanos adquirir conocimientos útiles para desarrollarse plenamente en sociedad (Dorn 1996). En México, a partir de la Reforma Educativa de 2012, la educación es un derecho constitucional y su obligatoriedad comprende desde el nivel Preescolar hasta el nivel Medio Superior. Sin embargo, cada año alrededor de un millón de niños y jóvenes abandona la escuela. Un gran porcentaje de estos estudiantes corresponden a la Educación Media Superior (EMS) —650 mil en el ciclo escolar 2011-2012— (INEE 2017).

Para disminuir la tasa de abandono escolar y garantizar el derecho a la educación, en 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el programa Movimiento contra el Abandono Escolar (MCAE). Este programa se compone de un conjunto de herramientas establecidas en 12 manuales con modelos de rutinas de trabajo y buenas prácticas, que permiten al profesor detectar y otorgar apoyo oportuno a los alumnos en riesgo de abandono, ya sea por mala conducta, inasistencia o reprobación. El MCAE propone una metodología participativa en la que los directores de la escuela, los profesores y los padres de familia, conjuntamente aplican las herramientas propuestas para atender los factores determinantes del abandono escolar en las dimensiones académica, psicosocial y socioeconómica (SEP 2013).

En el año 2015, la SEP y el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) realizaron una evaluación al MCAE (SEP e INSP 2015). Entre los resultados más significativos de la evaluación se encontró que: a) las herramientas del programa son eficaces, ya que ejercen un efecto protector para la permanencia de los estudiantes; b) la aplicación conjunta de los instrumentos propuestos aumenta la probabilidad de permanencia escolar de los estudiantes en 81%; y c) los planteles en los que el director reportó contar con las guías de aplicación del programa tenían 38% menos probabilidad de deserción escolar en comparación con los planteles que no contaban con las guías de aplicación (SEP e INSP 2015). A pesar de la eficacia de dichas herramientas, su uso por parte de los directores y docentes es muy bajo. De acuerdo con la evaluación, en el ciclo escolar 2012-2013, 56% de las escuelas aplicó el programa y para el ciclo escolar 2013-2014 este porcentaje fue de sólo 29%. Según los

resultados de la encuesta realizada para la evaluación, apenas 30% de los directores seguía con frecuencia el ausentismo de sus estudiantes y 20% revisaba el desempeño escolar de sus alumnos cada dos o tres meses. En cuanto al número de sesiones realizadas en las escuelas para implementar o dar seguimiento al MCAE fue de 3.8 por año (SEP e INSP 2015).

Conforme a lo expuesto, ¿por qué si las herramientas del programa MCAE funcionan, los docentes en las escuelas no las usan? Dado que la evaluación del programa no examina las causas que explican esta interrogante, el objetivo de este estudio será obtener información sobre los posibles factores que restringen la adopción, por el profesorado, del cambio educativo y de los instrumentos propuestos en el MCAE. Para lo anterior, esta tesina utiliza dos estrategias: por un lado, desarrolla un análisis teórico sobre las perspectivas existentes respecto a los factores restrictivos para la adopción del cambio educativo y, por otro lado, mediante un estudio de caso con diseño exploratorio y métodos cualitativos, obtiene la percepción de un grupo de docentes de EMS respecto a la pertinencia de las causas del abandono escolar atendidas por el MCAE y a la aplicabilidad de las herramientas de este programa. Con este fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los directores y a un grupo de profesores adscritos a dos bachilleratos públicos pertenecientes al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en Guanajuato (SABES), en la ciudad de León. Para al análisis de la aplicabilidad de las herramientas se usó como marco de referencia el modelo analítico de la adopción del cambio educativo propuesto por Doyle y Ponder (1977). Esta perspectiva establece tres criterios determinantes para que las herramientas educativas de un programa sean prácticas y utilizables: la *instrumentalidad*, entendida como la claridad en la presentación del programa, su operación y objetivos, la *congruencia* entre las prácticas propuestas y las prácticas habituales en el contexto operativo real, y los *costos* extraordinarios en tiempo y esfuerzo que implica el uso de los nuevos instrumentos planteados.

Este documento se estructura en siete partes. Tras la introducción, la segunda sección expone de manera general las perspectivas teóricas existentes sobre los factores restrictivos para la adopción de nuevas prácticas educativas. La tercera sección describe el modelo analítico de la adopción del cambio educativo propuesto por Doyle y Ponder (1977). Una cuarta sección presenta la metodología del estudio de caso. La quinta sección

explica de manera general la estructura y el contenido del programa MCAE. La sexta sección describe los resultados de las entrevistas realizadas. Por último, una séptima sección presenta algunas conclusiones y recomendaciones para incrementar el uso de las herramientas del MCAE y para mejorar los procesos de diseño e implementación de nuevos programas educativos.

II. El cambio educativo y los factores restrictivos para el uso de las herramientas de un nuevo programa

Los programas de gobierno en el sector educativo, entre los que se encuentra el MCAE, proponen cambios en las prácticas escolares para mejorar los procesos de enseñanza e integración de los alumnos en la escuela (Doyle y Ponder 1975). De manera general, podemos decir que las herramientas o prácticas propuestas se usan cuando modifican las decisiones de los profesores en la dirección sugerida por el programa (Rich 1997). Si bien, en teoría, tras el diseño del programa sus instrumentos deberían ser aplicados por los usuarios potenciales, en la práctica los cambios propuestos no son siempre adoptados de manera inmediata. En el contexto escolar, los profesores interpretan y adaptan los instrumentos a los contextos operativos reales.

Bajo circunstancias normales, los maestros son quienes establecen las prácticas de enseñanza que se realizan en el aula de clase. Su labor se realiza con independencia y sin vigilancia por parte de algún supervisor. Sin embargo, este entorno de autonomía funcional y relativo aislamiento se quebranta cuando un agente externo trata de implementar un programa que propone un cambio educativo (Doyle y Ponder 1975). Esta disrupción en las rutinas habituales del profesor hace del cambio en las prácticas educativas un problema complejo, por lo que demanda de quien diseña el programa y trata de implementarlo un conocimiento profundo de la práctica educativa y de los procesos de coordinación dentro de las escuelas. La ejecución eficaz de estos programas requiere de una adecuada transmisión de la información relacionada a los instrumentos propuestos, del entendimiento de su operación, así como del acceso a los recursos esenciales para la aplicación de las herramientas (Rich 1997). La correcta gestión de este proceso es esencial para el éxito del cambio iniciado y para su continuidad.

En el estudio de los factores que restringen el uso de las herramientas propuestas en los programas de cambio educativo existen dos cuerpos de literatura. El primero se ha concentrado en el análisis de los elementos intrínsecos a los profesores que impiden la adopción de nuevas prácticas. Conforme a esta perspectiva teórica, el objetivo de los programas educativos es crear herramientas que otorguen mayores habilidades de enseñanza a los maestros, para mejorar su desempeño en el salón de clases (Copeland y

Doyle 1973). Sin embargo, en ocasiones, estos programas no cumplen su cometido, ya que se enfrentan a la falta de voluntad de los profesores para modificar su conducta y rutinas, o a su carencia de habilidades para desarrollar las prácticas propuestas (Doyle y Ponder 1977).

Los maestros son quienes se niegan a adaptarse al cambio y prefieren actuar conforme a viejos patrones. Su falta de flexibilidad se traduce en una resistencia burocrática interna que trata de mantener las cosas como están, debido a que las nuevas prácticas amenazan sus estructuras organizacionales y rutinas, que se satisfacen a su vez, por la manera en como las cosas están funcionando (Barabba 1978; Larsen 1979). En este sentido, el problema del cambio y mejoramiento escolar recae principalmente en términos del comportamiento o actuación del profesorado.

A la luz de este enfoque, diversos autores han identificado algunos factores intrínsecos a los profesores que restringen el uso de las nuevas prácticas. Whitaker (1998) sugiere como limitantes el desarrollo del personal, su comunicación interna, la falta de liderazgo y la fragmentación. Larsen (1979) propone como barreras para la adopción de las nuevas prácticas las particularidades organizacionales del profesorado y las características de los usuarios potenciales. Por su parte, Duke (2004) sostiene que para una implementación exitosa del cambio debe haber liderazgo, desarrollo continuo del personal, diversidad de talentos, una cultura de colaboración y flexibilidad. Algunos autores más, señalan que la adopción del cambio mediante nuevas prácticas, depende del liderazgo y compromiso de los docentes, así como de la cultura escolar (Fullan 2003; Hargreaves 2003).

Si bien, esta postura identifica claramente las características y conductas personales o colectivas del profesorado que restringen el cambio propuesto, tiene una visión parcial del problema. Como se mencionó anteriormente, en el enfoque tradicional es el maestro el que no se adapta al cambio. Sus características personales o su falta de habilidades le impiden ajustarse a las innovaciones del nuevo programa educativo. Sin embargo, esta perspectiva no contempla la existencia de factores contextuales y prácticas escolares que pueden ser incompatibles con la operación de las herramientas propuestas. Esta incongruencia puede

impedir que los cambios educativos sean considerados como factibles por parte de los maestros (Doyle y Ponder 1977).

En esta lógica, un segundo cuerpo de literatura refiere que la apertura al cambio está influida por factores intrínsecos a la práctica o al contexto operativo. En este enfoque las situaciones demandantes que existen en una escuela o salón de clases pueden interferir con la adopción de los modelos propuestos. De este modo, la cantidad y tipo de cambio posible dependerá de los diseños estructurales actuales para la enseñanza. La exigencia que típicamente se vive en un salón de clases, derivada de un alto número de estudiantes que en muchos casos no son voluntarios, puede tener como consecuencia que los profesores evadan situaciones que incrementen sus costos en tiempo o esfuerzo innecesariamente. Algunas mejoras en la educación no podrían ser posibles dentro de estas estructuras actuales, por lo que requerirían de reconstrucciones radicales para el desarrollo de mejores sistemas de enseñanza (Doyle y Ponder 1977).

Debido a que las grandes reformas estructurales son raramente posibles, los cambios establecidos en los programas deben considerar y ser congruentes con las capacidades viables de acuerdo a la práctica educativa. Según Little (2011), la práctica puede ser referida como las actividades coordinadas de individuos para realizar su trabajo real en un contexto organizativo o grupal particular. Un programa con un enfoque en la práctica, buscará entender las actividades, rutinas, roles o herramientas empleadas durante el proceso de enseñanza y articularlas con las herramientas propuestas. De tal manera, que la funcionalidad de lo nuevo con lo existente se desarrolle de manera armónica.

Para crear programas educativos con una perspectiva integral, algunos estudios han incorporado la participación, interpretación y rutinas de los directores y profesores como componentes esenciales para el uso de nuevas prácticas (Coburn et al. 2009; Honig et al. 2014). Entre los factores intrínsecos al contexto operativo identificados como restrictivos para la adopción del cambio educativo se encuentran: la incongruencia entre las características del aula escolar asumidas por el programa y las realmente existentes (Copeland y Doyle 1973); las consideraciones funcionales y pragmáticas de los maestros, es decir, las necesidades que surgen del contexto y las que surgen del individuo (Katz 1968); la no coincidencia entre las fallas actuales y las inferidas por el programa (Schwab

1969); la falta de coherencia entre las acciones propuestas y las actuales, así como los incentivos del contexto escolar para repetir viejos patrones en lugar de utilizar los nuevos (Hovland et al. 1953); y, por último, el acuerdo de los directores y maestros de las escuelas respecto a las necesidades, principios, metas e instrumentos propuestos (Cheung y Wong 2011).

Conforme a lo anterior, la perspectiva práctica que analiza los factores restrictivos intrínsecos al contexto operativo considera que las instituciones y rutinas existentes no deben ser desmanteladas o reemplazadas, por el contrario, deben ser valoradas al proponer nuevos programas educativos (Schwab 1969). Bajo esta lógica, los diseñadores e implementadores de los programas deben ser conscientes de dos cuestiones: 1) que las herramientas no se aplicarán en un aula arquetipo, sino en un lugar particular con condiciones contextuales específicas; y 2) que los maestros y directores encargados de aplicar las nuevas prácticas cuentan con identidades específicas, rutinas y sistemas de creencias que deberán ser articulados con los instrumentos propuestos. El reto para el uso de los programas es entender el entorno en el cual sus herramientas tomarán lugar y llevar a cabo estrategias sistemáticas que incrementen las oportunidades para la transferencia exitosa de la innovación (Backer 1987). De lo contrario, la falta de integración entre el marco teórico del programa y su aplicación práctica tendrá como efecto el abandono de las herramientas del programa educativo por parte de sus usuarios y su consecuente cancelación.

III. Un enfoque práctico para analizar la aplicabilidad del programa MCAE

El presente estudio recurre al segundo cuerpo de literatura, el cual analiza los factores restrictivos prácticos para la adopción del cambio educativo, es decir, aquellos intrínsecos al trabajo real en el aula o al contexto operativo. Lo anterior, al asumir que la adopción y aplicación efectiva de nuevas prácticas educativas requiere del entendimiento y la integración de los mecanismos existentes que operan en los entornos escolares. Para el análisis de la pertinencia de las causas de abandono escolar atendidas por el MCAE, esta tesina obtiene las percepciones de los profesores de acuerdo a sus experiencias prácticas diarias. En cuanto a la aplicabilidad del MCAE, este documento utiliza como marco de referencia el modelo analítico de la adopción del cambio educativo propuesto por Doyle y Ponder (1977). Conforme a los autores, el desarrollo de su modelo permite centrarse especialmente en el análisis del proceso de toma de decisiones que realiza el profesor ante las nuevas herramientas propuestas por un programa de cambio educativo.

Doyle y Ponder (1977) señalan que la decisión del profesorado sobre el uso o no de las recomendaciones o herramientas propuestas por un programa, dependerá de si estas son percibidas como prácticas o imprácticas. Las recomendaciones prácticas tendrán mayor posibilidad de ser aplicadas e incorporadas en los procesos dentro del salón de clase, mientras que las imprácticas tendrán poca oportunidad de usarse de manera estable en este entorno. Los autores refieren que para determinar la practicabilidad y consecuente aplicabilidad de un programa de cambio educativo, los profesores utilizan tres criterios determinantes: *instrumentalidad*, *congruencia* y *costos*. Las características centrales de estas tres categorías son las siguientes:

Instrumentalidad del programa: esta categoría supone el cumplimiento de dos características: a) la claridad en la descripción de las herramientas o procesos del programa; y b) la especificidad de las herramientas del programa y los resultados deseados.

Congruencia: esta categoría, a su vez, supone el cumplimiento de tres características: a) la compatibilidad entre las prácticas propuestas y la manera actual de conducir las actividades en la clase o escuela; b) la concordancia entre el entorno para el cual fueron diseñadas las nuevas herramientas y el entorno escolar real en donde se

aplicarán; y c) la coherencia entre los instrumentos propuestos y la manera actual de relación director/profesor/alumno.

Costos: esta categoría analiza: a) el tiempo y esfuerzo extraordinario dedicado al entendimiento e implementación de las nuevas estrategias.

IV. Metodología y descripción del estudio

Esta investigación realiza un estudio de caso con diseño exploratorio y métodos cualitativos, para obtener, mediante entrevistas semiestructuradas, la percepción de un grupo de docentes de dos bachilleratos públicos en la ciudad de León, Guanajuato, respecto a la aplicabilidad de las herramientas establecidas en el MCAE.

Se utilizó un diseño del tipo exploratorio, ya que estos estudios son los que se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un problema de investigación poco estudiado (Sampieri, Collado y Baptista 1991). Además, sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos (Dankhe 1986). Dado que los estudios que analizan la adopción de los programas de cambio educativo por parte de los profesores son escasos, esta tesina pretende colaborar en la identificación de posibles elementos o factores restrictivos para la aplicación de nuevas prácticas o herramientas educativas.

El método utilizado es el cualitativo, ya que nos permite obtener y analizar las percepciones de los sujetos entrevistados, mediante “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan 2010, 20). Respecto a la tipología de métodos, se ha elegido un estudio de caso, con dos unidades de análisis, el cual es definido por Coller (2005, 29) como “un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella”.

Para la selección del caso, es decir, los bachilleratos en donde se realizaron las entrevistas, se tomó en consideración los postulados de Stake (1998, 17), quien señala que los casos elegidos deben otorgar al investigador la máxima posibilidad de aprendizaje y la facultad de ampliar la comprensión sobre el objeto de investigación. Además, permitir el fácil acceso a la información requerida. Por lo que, de ser posible, el investigador debe seleccionar casos que “sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuente con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales”.

En consideración a lo anterior, como unidades de análisis se eligieron dos escuelas de EMS pertenecientes al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior en Guanajuato (SABES). Los bachilleratos seleccionados fueron los planteles “Jardines de Echeveste” y “San Isidro”, ambos de turno matutino, localizados en la ciudad de León, Guanajuato. Dichas escuelas son bachilleratos del tipo general y su sostenimiento es público estatal. La elección de escuelas pertenecientes a esta entidad se debe a dos razones. La primera debido a la factibilidad operativa por la cercanía de la entidad con el investigador, lo que facilita la realización de las entrevistas. La segunda, debido a las características del problema del abandono escolar en el estado, ya que Guanajuato tiene una tasa de abandono de 15.9%, la cual es muy superior a la nacional —13.9%— (INEE 2017). Respecto a la elección de una escuela con un modelo de bachillerato general, se debe a que el mayor porcentaje de los alumnos que abandonan la EMS cursaban en este tipo de modelo educativo—53.17%—(INEE 2017). La elección de un bachillerato con sostenimiento público local, fue debido a que se identificó que las escuelas con mantenimiento estatal tienen también una tasa de abandono superior a las del promedio, tanto en la entidad como a nivel nacional, con un 17.5% (INEE 2017). Por último, se eligieron bachilleratos pertenecientes al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior SABES, debido a que este subsistema cuenta con una gran cobertura en el estado, al brindar educación a 36,209 jóvenes guanajuatenses, aproximadamente el 15.48% de la matrícula de EMS en la entidad (INEE 2018). Los planteles “Jardines de Echeveste” y “San Isidro” fueron designados por la Directora del Bachillerato del SABES, debido a la disponibilidad y voluntariedad de sus profesores para participar en las entrevistas.

La técnica elegida para la recopilación de datos fue el de entrevistas semiestructuradas. Dichas entrevistas fueron realizadas, los días 01 y 02 de abril de 2019, de manera individual a los docentes elegidos aleatoriamente. En el caso del plantel “Jardines de Echeveste”, se realizaron 3 entrevistas: una a la directora del centro educativo y dos a docentes de diversas materias. En el plantel “San Isidro” se realizaron 4 entrevistas: una a la directora del centro educativo, dos a docentes de diversas materias y una más a la orientadora educativa del bachillerato (Anexo 1).

Las entrevistas antes referidas fueron registradas mediante audios. Para el análisis de la información, tras el proceso de obtención de información, se procedió a transcribir y

ordenar los datos obtenidos. Posteriormente, fueron analizados mediante la agrupación de la información obtenida en categorías y subcategorías. Al final, se procedió a integrar la información para su comparación con el fin de obtener similitudes y diferencias entre las perspectivas de los profesores respecto a la aplicabilidad de las herramientas del MCAE.

V. Descripción del programa Movimiento contra el Abandono Escolar

El MCAE es una estrategia integral de carácter nacional que tiene como objetivo transformar a las comunidades escolares, al poner en el centro de las labores educativas el acompañamiento de los estudiantes. El programa busca formar en los actores del proceso educativo una actitud proactiva, en contraposición a una actitud reactiva. Su ejecución involucra la participación conjunta y coordinada de las autoridades educativas de los tres niveles de gobierno, así como directores de centro, profesores, padres de familia, estudiantes y sociedad, con el fin de incrementar la permanencia y conclusión exitosa de la EMS (SEP 2013).

En el marco de este programa, los planteles de EMS recibieron una caja de herramientas compuesta por 12 manuales, en los que se describen las estrategias para atender las causas del abandono escolar e incentivar el desarrollo educativo de los estudiantes durante la EMS. Los temas que integran el paquete de manuales son los siguientes:

1. *Manual para prevenir riesgos de abandono escolar*: establece herramientas para apoyar el proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar. Lo anterior, con el objetivo de propiciar la participación de toda la comunidad educativa en la identificación de las principales causas del abandono escolar y la realización de un diagnóstico profundo de la situación a partir del cual se diseñará un plan contra el abandono escolar en el plantel.

2. *Manual para recibir a los nuevos estudiantes*: propone la realización de un taller de inducción para estudiantes de nuevo ingreso, conformado por sesiones que bien pueden llevarse a cabo de manera continua o esporádica, en donde se les ofrezcan elementos a los estudiantes para procurar una transición más amigable a la EMS, reforzar su autoestima, entender mejor la EMS e introducirse a las competencias genéricas.

3. *Manual para impulsar mejores hábitos de estudio*: se conforma de estrategias para promover mejores métodos de estudio, busca motivar el trabajo conjunto de docentes y alumnos, para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes durante su trayectoria académica en la EMS.

4. *Manual para implementar la tutoría entre pares*: presenta una propuesta de tutoría entre alumnos, en la cual se capacita a los alumnos con mejor rendimiento académico para que ayuden a sus compañeros en la regularización escolar.

5. *Manual para acompañar las decisiones de los estudiantes*: plantea que los bachilleratos ofrezcan a sus alumnos mecanismos y espacios para una constante toma de decisiones que les permitan el “entrenamiento” previo para enfrentar desafíos o retos sobre aspectos decisivos en su vida.

6. *Manual para orientar a los alumnos en el establecimiento de su plan de vida*: sugiere un conjunto de propuestas para realizar talleres sobre un proyecto de vida que se puedan ofrecer a los jóvenes. Tiene como finalidad incentivar la reflexión de los estudiantes respecto a sus planes personales y sobre el papel que los estudios tienen en ellos.

7. *Manual para apoyar la orientación educativa*: establece algunas propuestas de orientación educativa que motiven el acompañamiento personalizado a los estudiantes. Su objetivo es potenciar su desarrollo, brindando al director y docentes las herramientas necesarias para que a través de ejercicios prácticos impulsen a los estudiantes a reflexionar y conocerse a sí mismos para transitar con éxito su trayectoria académica en la EMS.

8. *Manual para incentivar el diálogo con los padres de familia*: propone una guía para dialogar con los padres. Además, ofrece información que el profesor puede compartir con las familias para que conozcan de qué manera pueden contribuir al desempeño académico de sus hijos; cómo comunicarse con ellos; qué indicadores puede haber para detectar que el joven está en riesgo de abandonar la escuela y qué hacer en cada caso.

9. *Manual para ser un mejor tutor*: se compone de una estrategia de tutoría que ofrece elementos para que cualquier docente pueda llevarla a cabo, de manera que los estudiantes con bajo rendimiento académico reciban apoyo oportuno para regularizarse.

10. *Manual de redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar*: plantea estrategias para el uso y aprovechamiento de las redes sociales como herramientas útiles para incentivar la comunicación con los estudiantes, con los padres de familia y con toda la comunidad escolar.

11. *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales*: se conforma de propuestas para el desarrollo de habilidades socioemocionales consideradas clave para los estudiantes de EMS.

12. *Manual del proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar*: presenta herramientas para apoyar el proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar. Tiene como finalidad propiciar la participación de toda la comunidad educativa en la identificación de las principales causas del abandono escolar y la realización de un diagnóstico profundo de la situación a partir del cual se diseñará un plan contra el abandono escolar en el plantel.

La implementación del MCAE comenzó en 2013. A partir de ese año, según cifras de la SEP (2013), se han distribuidos 18 mil Cajas de Herramientas en los planteles de EMS, estos manuales también se encuentran disponibles en el portal de internet de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

VI. La perspectiva de los directores y docentes del SABES: hallazgos y resultados

1) Las causas del abandono escolar

¿Cuáles son las principales causas del abandono escolar según los profesores del SABES? ¿Concuerdan con las consideradas por el MCAE? Las preguntas anteriores son fundamentales para introducirnos en el análisis de los factores que incentivan el uso de las herramientas de un programa educativo por parte del profesorado. Lo anterior, ya que si los docentes concuerdan con los principios, metas y la racionalidad del programa, crearán las condiciones que conduzcan a su legitimación e implementación en el aula escolar. Bajo esta lógica, el primer objetivo de las entrevistas realizadas fue analizar la concordancia entre las causas de abandono escolar identificadas por el MCAE y las percibidas por el profesorado.

Respecto a las consideradas por el programa, el MCAE tomó como base para definir sus objetivos los resultados del *Estudio Nacional de Deserción de la Educación Media Superior* (ENADEMS). Este estudio, publicado por la SEP en el año 2012, constó de 13,014 entrevistas a jóvenes —2,549 desertores, 5,686 no desertores y 4,779 no matriculados—. Por una parte, el ENADEMS identificó como las principales razones para abandonar la escuela: la falta de dinero en el hogar (42%), el disgusto a estudiar (8%), el embarazo (8%), la reprobación (8%), el matrimonio (6%) y el atribuirle mayor importancia a trabajar (5%). Por otra parte, estableció que existían factores más allá de los económicos que aumentaban la probabilidad de abandono escolar: el embarazo (370%), ser expulsado por indisciplina (330%), el haber reprobado alguna vez (150%), la inasistencia (118%) y la baja escolaridad de la madre (110%).

En cuanto a las causas identificadas por los docentes, los resultados fueron diversos. Los profesores consideran que, si bien la situación económica puede ser una causa del abandono escolar, en la mayoría de los casos no es el factor principal. Según reiteradas observaciones, estas causas son atendidas mediante estrategias de la propia escuela —como brindar útiles escolares, copias y material escolar a los alumnos con bajos recursos— o mediante becas brindadas por la SEP para evitar el abandono escolar.

CUADRO 1

Perspectiva docente con relación a los factores económicos

<p>“Hay chicos que sí quieren estudiar, que sí lo desean y la situación económica no les permite. Tienen que retirarse. Pero es muy raro que se retiren por la situación económica” (Maestra, Sabes).</p>
<p>“Sí tenemos forma de ver cuál es la situación del chavo. Por ejemplo, de los 500 que tengo 3 chavos no tenían dinero para seguir estudiando. Se les apoyó por parte del patronato. Hay niños que piden permiso para vender dulces, que para comprar útiles escolares. Les decimos: ¿Qué necesitas? aquí te imprimimos, aquí te damos el cuaderno, las plumas. O sea vemos la forma de apoyarlos” (Directora, Sabes).</p>
<p>“En el caso de alumnos que no tienen ingresos, que a veces es una de las causas por las cuales se dan de baja, se les hace un trámite de una beca de no abandono, que dura me parece 9 meses, no estoy bien enterada. Pero esa inmediatamente se les da, no hay una negación, se hace el trámite y se mandan los documentos. Lo hace la psicóloga y la directora, y se les da inmediatamente. También se les da beca de alimentación o de material. Por ejemplo sacar copias, cosas que requieren ellos, que a veces por la cuestión del dinero no tienen acceso” (Maestra, Sabes).</p>

* Por restricción de espacio, se ponen solo algunos ejemplos de las opiniones recabadas en las entrevistas.

Fuente: elaboración propia

En los casos en que los docentes mencionaron los bajos ingresos familiares como un factor de deserción, señalaron que dicha causa no era la principal, sino que contribuía a fortalecer la visión del estudiante sobre su incapacidad para aprobar las materias o sobre las ventajas del trabajo en comparación con el estudio. Es decir, la situación económica es vista por el profesorado como un factor que detona otras causas del abandono:

Yo me he topado con muchachos que económicamente la familia tiene dificultades y dirigir lo económico a la preparatoria resulta un poco complicado. Entonces, no es que estén reprobando por una cuestión cognitiva, sino que se están dejando llevar por la situación, tal vez eso les confirma que la escuela no es lo suyo, mejor se van a trabajar. De alguna manera como el abandono buscado... ellos están influenciados por un momento o una época. Pero les sumamos las situaciones familiares o económicas, ese chico probablemente deje la escuela como una oportunidad, más bien la ve como algo que le está limitando a encausarse. Incluso asegurarse económicamente independencia (Orientadora educativa, Sabes).

¿Qué causas fueron las identificadas por los docentes? El primer factor mencionado fue la falta de interés y apoyo de los padres de familia por los estudios de sus hijos. En todas las entrevistas realizadas, la percepción de las maestras fue que los programas educativos establecen un cúmulo de acciones dirigidas al profesorado. Sin embargo, ponen poca atención a la relación entre los padres de familia y los estudiantes. Señalan que su campo de acción hacia los alumnos es limitado, ya que éstos pasan solo una parte del día en las aulas, mientras que el resto del tiempo se encuentra a cargo de los padres de familia. Además, refirieron que su influencia con los jóvenes para incentivarlos a concluir sus estudios está limitada por la falta de apoyo de los padres y la repetición de patrones familiares en los que se considera que el estudio no es fundamental para el desarrollo personal.

El segundo factor mencionado fue la reprobación. Los docentes señalaron que dentro de los factores escolares, por encima de la mala conducta o inasistencia, la reprobación es la principal causa para que los alumnos dejen la EMS. Si bien, algunos alumnos al reprobar se cambian a otras instituciones —generalmente privadas— la mayoría optan por no continuar sus estudios. Como reacción a lo anterior, los maestros refirieron que en los últimos años ha habido un cambio en la manera de evaluar y acompañar a los jóvenes para evitar esta situación. La modificación en estos procesos educativos ha sido impulsada primordialmente por la SEP.

Por último, un tercer factor identificado fue la motivación propia del alumno. Este término ha sido denominado por la literatura como *Mindset*. De acuerdo con Carol Dweck (2008), podemos entender por este concepto como aquellos factores psicológicos —denominados motivacionales o no cognitivos— que pueden impactar en el desempeño académico del alumno. El *Mindset* del estudiante puede incluir las creencias de los jóvenes sobre ellos mismos, sus hábitos o auto-control. Los profesores señalaron que la motivación del alumno es fundamental para continuar con sus estudios a pesar de las adversidades económicas o familiares. La auto-percepción y motivación es relevante en la etapa de adolescencia en la que se encuentran los jóvenes que transitan la EMS, ya que puede impactar en su autoestima, determinación y visión sobre su futuro.

CUADRO 2

Perspectiva docente sobre las casusas del abandono escolar

Perspectiva del docente	Factor identificado
<p>“También hay situaciones muy fuertes por parte de la familia que están, a veces, fuera de nuestro alcance. La verdad no se puede tanto. La cuestión de la disciplina, todo lo que hay de vicios, de drogas. Entonces se les da el apoyo con el psicopedagogo para dar un seguimiento. Pero no se puede al cien por ciento, porque por más que se les quiere ayudar, pues no, traen muchas problemáticas en su familia, eso hace que no se pueda” (Maestra, Sabes).</p>	Familiar
<p>“Yo lo noto, tengo muchos chicos que están prácticamente solos, que no los apoyan. No tienen esa situación de que el papá esté pendiente de ellos...Es muy raro la persona que se incluye en el estudio de sus hijos. Piensan que porque son grandes y ya son adolescentes van a salir solos” (Maestra, Sabes).</p>	Familiar
<p>“Me acuerdo en la primera capacitación que nos dieron, ellos fundamentaban que la principal o una de las principales causas de abandono del chico era la inasistencia, el ausentismo. Sin embargo, al menos en los dos planteles que yo he estado en SABES, esa no es la causa. Nosotros tenemos un nivel de ausentismo, no cero, pero es muy controlable, los chicos que faltan tienen una razón por faltar. Están enfermos, tengo niñas embarazadas, pero no de que falten porque falten. Al menos en donde he estado el ausentismo no es la causa de reprobación. El 95% de causa de abandono es por reprobación. Sin embargo, también estamos siempre en la búsqueda de estrategias para disminuir esta situación” (Directora, Sabes).</p>	Reprobación
<p>“Aquí yo veo lo académico. Nosotros les damos oportunidades. Pero ven que no van a avanzar que no van a seguir adelante y se dan por vencidos. Y platicas con ellos y dicen me va a ir mal, ya sé que voy a reprobar. Aunque es solo una materia, sienten que no van a salir. Y les decimos a los papás que lo apoyen, que les revisen las tareas o los trabajos. Y dicen no, si no quieren no los voy a obligar. Entonces viene el conformismo, se conforman con ellos” (Maestra, Sabes).</p>	Reprobación Motivación Familiar
<p>“Mira si el alumno está motivado, a pesar de los papás, a pesar de nosotros, el alumno sale adelante. Yo creo que la motivación de los alumnos, algo así como su autoestima e introspección. Porque yo siento que ahorita como sociedad se sienten muy abandonados. Hay un momento que vienen sus crisis de adolescentes y no lo saben manejar. Y ¿qué pasa?, lo más fácil, me salgo de la escuela, me voy a trabajar. Entonces si su autoestima, si su seguridad está bien, su motivación, si a pesar de lo que pasa a su alrededor ellos íntegramente están bien, salen adelante y terminan su escuela” (Directora, Sabes).</p>	Motivación

Fuente: elaboración propia

2) La claridad de las herramientas del programa MCAE

Conforme al modelo analítico propuesto por Doyle y Ponder (1977), el primer elemento que determina la aceptación y el uso de las herramientas de un nuevo programa educativo por los docentes es la instrumentalidad. Bajo este primer supuesto, el programa y la capacitación que permita su difusión deben, por un lado, describir claramente las herramientas o estrategias propuestas y, por otro lado, especificar cómo se relacionan con las metas establecidas por el programa y con la solución del problema identificado. Al respecto, los resultados de las entrevistas indican que el conocimiento que tienen los directores y los docentes sobre el MCAE es asimétrico. Mientras los directores tienen un amplio conocimiento del programa y de sus estrategias, algunos docentes tuvieron mayor dificultad en identificar cómo se conforma el MCAE, qué herramientas específicas lo componen y cómo éstas permiten alcanzar ciertos objetivos. ¿A qué se debe esta asimetría? Para dar respuesta a esta interrogante se analizarán tres puntos: a) si se recibieron los manuales y de qué manera —física o digital—; b) cuál es la percepción de los directores y docentes respecto a los manuales y a su contenido; y c) cómo fue la capacitación que recibieron del programa.

Respecto al primer punto, ambas directoras indicaron haber recibido los manuales de manera física y digital. Una directora señaló haber reproducido dicho material para los profesores de su centro escolar, mientras que la otra directora mencionó haber colocado los manuales en la biblioteca de la escuela para su consulta pública. En cuanto a los docentes, refirieron no contar con dicho material físicamente, pero sí digitalmente mediante la página web de la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS). Algunos profesores comentaron que además habían recibido un pequeño libro que resumía el programa, archivos electrónicos con información del abandono escolar o correos electrónicos con recordatorios sobre la importancia de la detección de alumnos en riesgo. De conformidad con lo anterior, es posible puntualizar que los actores entrevistados tenían fácil acceso a los materiales del programa.

CUADRO 3

Perspectiva docente sobre el acceso a los materiales del programa MCAE

“Sí, en aquella ocasión recibí los manuales en físico y los reproduje para los maestros. Posteriormente, ya teníamos la posibilidad de bajarlos de manera digital, se los mandaba a los maestros de manera digital y a diferentes actores, porque viene de tutoría, de orientación educativa, para los alumnos de nuevo ingreso, para los papás” (Directora, Sabes).
“Sí nos dieron los manualitos, un juego, están en la biblioteca para quien quiera verlos y están en la computadora, de manera digital” (Directora, Sabes).
“Nos mandaron archivos con las herramientas. Qué es lo que podíamos traer, las estrategias que probablemente podíamos hacer... entonces fue lo que nos dieron. Los archivos eran electrónicos, físicamente no se nos entregaron los manuales” (Maestra, Sabes).

Fuente: elaboración propia

Con relación al segundo punto, la percepción de los directores y docentes sobre los manuales, su presentación y contenido, los comentarios fueron divergentes. Pueden ser divididos en dos grupos, aquellos que leyeron el material y quienes no lo hicieron. Los primeros —en los que se incluye a las directoras de los centros educativos— refirieron que el contenido de los manuales es muy bueno y fácil de entender. Que el material difundido por la SEP ofrece información relevante para entender la situación actual del problema del abandono en la EMS y brinda estrategias útiles para combatir las causas de la deserción en el aula. No obstante, puntualizaron, respecto a su presentación, los manuales son muy extensos —alrededor de 557 páginas de contenido en conjunto— y tienen mucha información innecesaria. Un segundo grupo de maestros refirió no haber leído los 12 manuales de los que se compone el programa —mencionaron haber leído un pequeño libro sobre el MCAE, solo un manual o no haber leído nada—. En este segundo caso, las causas referidas fueron la extensión de los materiales, el que los directores les recomendaron leer solo un manual en específico y el que no les correspondía leer dicho material, ya que el programa solo se estaba implementado en un año en específico, el cual no estaba a su cargo.

CUADRO 4

Perspectiva docente sobre los manuales del MCAE

<p>“Aquí yo tengo varias opiniones: los manuales son excelentes, o sea, el material que incluye cada manual es excelente. Sin embargo, sí es complicado bajarlo a la práctica porque, yo te hablo de mí subsistema, todos los maestros tienen su carga de clase completa, o sea, es una clase tras otra tras otra” (Directora, Sabes).</p>
<p>“Los manuales para mi gusto sí están un poco extensos, pero sí están muy útiles. A mí en lo personal sí me gustaron, nada más que como están chiquitos, porque hicieron como de bolsillo, sí me costó un poco de trabajo leerlo, pero en línea está bien” (Directora, Sabes).</p>
<p>“Son fáciles de entender, pero sí tienen mucha paja. Son fáciles de entender en las actividades, las estrategias que podemos traer” (Maestra, Sabes).</p>
<p>“La cuestión, que yo recuerdo, es que particularmente mi jefa de centro nos sugirió el dirigido a los padres. Como yo apoyo en las juntas de entrega de calificaciones, llevo un taller o una plática dependiendo de la disponibilidad de tiempo de los padres de familia, lo que nos hizo precisión es de revisar exclusivamente esta parte” (Orientadora educativa, Sabes).</p>
<p>“Mandaron un librito, que no recuerdo si fue en la generación que ya va a salir. Venía yo no abandono, era un librito y un solo maestro lo estuvo llevando en este caso aquí. La verdad nunca me puse a leerlo ni a ver en qué trataba, pero han de haber sido dinámicas o una serie de trabajos que se hacían con los mismos alumnos” (Maestra, Sabes).</p>

Fuente: elaboración propia

En cuanto al tercer punto, referente al proceso de capacitación del programa, los resultados de las entrevistas indican que no ha sido constante, generalizado ni homogéneo. Los directores y docentes coinciden en que la capacitación fue hace muchos años y no se les han vuelto a dar cursos para fortalecer las capacidades necesarias para su implementación. Tampoco ha habido procesos de retroalimentación, por parte de la SEP, para analizar la percepción de los maestros respecto a las problemáticas encontradas en la aplicación de las estrategias o herramientas. Esta falta de diálogo, entre los diseñadores del programa y sus usuarios, permea la aplicación continua del MCAE.

La capacitación fue hace mil años, la primera capacitación contra abandono escolar, qué será no tengo idea hace cuántos años sería, fue una capacitación donde vamos los directores de todos los subsistemas y nos muestran un antecedente de todas las

estadísticas de porque los chicos abandonan la escuela. Han sido varias modalidades, en la primera nos enseñaron las estadísticas, nos presentaron los manuales y nada más. Posteriormente, nos enseñaron las modificaciones que hicieron a los manuales, porque adicionaron manuales, porque al antes eran cierta cantidad de manuales y ahora es cierta cantidad de manuales (Directora, Sabes).

La capacitación tampoco fue generalizada, por lo que algunos docentes fueron seleccionados para recibir la capacitación y otros no. Las directoras refirieron que sí habían recibido capacitación, sin embargo, muy pocos maestros dijeron haber ido a cursos en los que se les explicara de qué trata el programa, sus herramientas y cómo aplicarlo en las aulas escolares. La capacitación por goteo, es decir, mediante la transferencia de conocimiento de un nivel jerárquico superior a uno inferior —de los directores hacia los docentes— tampoco pareció llevarse a cabo. Como se mencionó anteriormente, algunos profesores comentaron haber recibido el material del programa, pero no una capacitación estructurada y sistemática.

Estos programas deberían ayudar a replantearse. Pero no nada más dárnoslo así, yo creo que es más bien el acompañamiento de las dependencias o de otros actores. No nada más es delegarte lo que te toca, porque somos tantos que es lo que hacen (Directora, Sabes).

Por último, las estrategias de capacitación utilizadas tampoco fueron homogéneas. Las directoras dijeron haber asistido a reuniones en donde facilitadores les explicaron el contenido del programa y que posteriormente, en la misma reunión, realizaron planes de trabajo para instrumentar las herramientas aprendidas. En cuanto a los docentes, algunos refirieron que fueron invitados a actividades presenciales para conocer el programa, otros, haber llevado cursos de capacitación de manera virtual mediante videos. En su mayoría, mencionaron simplemente que no asistieron a capacitación alguna. Si bien, los profesores no recibieron información sobre el programa de la misma manera, todos indicaron que tenían cierto conocimiento sobre las estrategias planteadas por el MCAE, debido a que en órganos colegiados —en el que participan el director del centro educativo, sus profesores y el orientador educativo— habían analizado qué herramientas implementar de acuerdo al contexto del bachillerato y a las experiencias positivas que tenía cada profesor con ciertas estrategias. No obstante, es importante aclarar que en estos órganos no se analizó el MCAE

en específico. En dichas reuniones únicamente se realizó una “lluvia de ideas” sobre posibles prácticas útiles para prevenir el abandono escolar en sus bachilleratos.

Estos cuerpos colegiados salen de la jefatura de centro. Platicábamos de la situación que surge del Sabes, de la dirección general, de que necesitamos buscar estrategias para que no se vayan. Captar a la mayoría de los muchachos y no se vayan. Por ejemplo, les otorgan becas con tal de que se queden. Y esas son las estrategias que nos dieron, las herramientas que vimos (Profesora, Sabes).

CUADRO 5

Perspectiva docente sobre el proceso de capacitación

“No entregaron hace tiempo unos cuadernitos, eran 12 y después nos mandaron otros 2. En cada cuadernillo se describían las actividades que se tenían que hacer como sugerencias para el no abandono escolar. Desde la orientación educativa, canalización a tutorías, asesorías académicas de los chicos que van rezagados sobre todo en matemáticas, juntas con padres, llamadas telefónicas, hablar con los chicos, ver la posibilidad de becas” (Directora, Sabes).
“A mí me invitaron junto con la psicóloga y la jefa del centro, a nosotros nos lo dieron virtual. Entonces había unos días establecidos donde se nos convocaba y se nos informaba con anticipación y ya veíamos el video” (Maestra, Sabes).
“No recibí capacitación, nos dieron los folletos. En el cuerpo colegiado tuvimos una pequeña plática y analizamos en qué se trataba. Pero curso en sí no. Nos mandaron archivos con las herramientas. Qué es lo que podíamos traer, las estrategias que probablemente podíamos hacer” (Maestra, Sabes).

Fuente: elaboración propia

En resumen, los docentes coincidieron que sí recibieron los manuales del MCAE, ya sea de manera física o digital. Aquellos que leyeron el material refirieron que contiene información y estrategias útiles para evitar el abandono escolar. Sin embargo, también concuerdan en que los manuales son muy extensos y contienen mucha información que no es relevante. Por último, la asimetría en el conocimiento del MCAE entre directores y docentes puede deberse a los procesos de capacitación. En específico, los maestros refieren que la capacitación se impartió hace varios años y no se le dio continuidad, que no se realizó de manera general y que los métodos utilizados no fueron homogéneos.

3) Congruencia entre las prácticas educativas propuestas por el MCAE y las actuales

El segundo elemento del modelo analítico es la congruencia. Un programa cumple con esta categoría si las herramientas propuestas son compatibles con las prácticas reales instrumentadas en el aula, concordantes con el contexto escolar en donde se implementarán y si toma en consideración las relaciones interpersonales que surgen entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: directores, profesores, alumnos y padres de familia. El objetivo es que las instituciones y prácticas existentes sean preservadas y modificadas de forma paulatina, no desmanteladas (Doyle y Ponder 1977).

Respecto a la compatibilidad de las prácticas propuestas con las reales, los profesores señalaron que la mayor parte de su tiempo lo dedican a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clase. Las estrategias propuestas que involucran tareas distintas a este objetivo son difíciles de implementar, ya que los docentes deben cumplir con un temario escolar determinado. Los docentes hicieron hincapié en que su tarea principal es la de facilitar, a los jóvenes, el aprendizaje de los conocimientos para su transición efectiva en la EMS.

Mi línea de trabajo es a través del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. He comprobado en muchas ocasiones que, por ejemplo, para un docente el 98% de su tiempo su función es ser maestro (enseñar). Entonces él tiene que atender primero los problemas de aprendizaje de los chicos en sus materias... Y en la medida en que se ajusta el proceso de enseñanza-aprendizaje se va ajustando todo. La motivación, el interés, la asistencia, las habilidades socioemocionales (Directora, Sabes).

Otra percepción del profesorado del SABES fue que el MCAE tampoco contempla que existen procesos internos de deliberación y planeación de estrategias educativas en su subsistema. Los docentes refieren que determinan las prácticas que implementarán en el curso mediante la deliberación en un órgano colegiado. En estas reuniones los docentes y directores comparten sus experiencias sobre las estrategias educativas que han sido efectivas para obtener ciertos resultados —como reducir el abandono escolar—. La opinión general fue que los programas federales establecen ciertas herramientas sin contemplar la visión del profesorado y sin considerar que las prácticas no se pueden implementar de igual manera en todos los contextos o grupos, ya que los alumnos que los integran son diferentes.

En el aula, las estrategias que se realizan son elegidas por el propio maestro de acuerdo al grupo o alumno en particular. En cuanto a las estrategias del MCAE indicaron que eran consideradas en el momento de decidir de manera colegiada las herramientas que podrían implementarse a nivel escuela, pero no llevadas a cabo obligatoriamente.

CUADRO 6

Perspectiva docente sobre el proceso para elegir las herramientas a implementar

<p>“Las estrategias han sido en base a eso, tenemos órganos colegiados donde ahí se pretende conocer a nuestra población, a nuestros chicos. Cada maestro puede hacer aportación de algo, una estrategia incluso lo que el mismo SABES nos ha establecido, como son todas las acciones para que el aprendizaje sea significativo para un chico de esta época” (Orientadora educativa, Sabes).</p>
<p>“Sí aquí depende de las estrategias que tu pongas, de las actividades que tu vayas a hacer. Porque si nos basamos nada más en lo que nos mandan de los folletos, yo siento que sería muy mecanizado. Y sería trabajar siempre lo mismo y lo mismo, las mismas actividades” (Profesora, Sabes).</p>
<p>“Mira realmente yo no las llevo (las herramientas del MCAE), yo busco las propias porque cada grupo es diferente, o sea yo no puedo trabajar con el segundo A igual que con el segundo B, porque son diferentes alumnos y es otra estrategia diferente trabajar con cada uno. Entonces hay que buscar otra forma, otras herramientas para trabajar con ellos. A mí me funciona eso. O sea yo busco otras herramientas. De estar muchos años frente a grupo, entonces eso es lo que me va apoyando” (Maestra, Sabes).</p>

Fuente: elaboración propia

Debido al grado de autonomía que tiene el maestro para identificar y aplicar las estrategias contra el abandono más eficaces según el contexto, los directores identificaron que la empatía y motivación del profesor son elementos indispensables para disminuir las tasas de abandono escolar. Su apreciación fue que el éxito depende en gran medida de los docentes y no de un programa propuesto. En una escuela, la directora refirió que organizaban torneos deportivos, talleres de teatro y arte. En la otra escuela, la directora comentó que había profesores que conseguían boletos para asistir al teatro de manera gratuita y organizaban mini-torneos. Estas estrategias son ejercidas con el fin de que el alumno se sienta parte de la escuela, querido y motivado a continuar sus estudios. Las directoras señalaron constantemente lo importante que era el que el alumno considerara a su bachillerato como un plantel diferente, en el cual era comprendido. Otros profesores

refirieron que destinaban el horario de recreo a platicar con los alumnos, quienes les piden consejo sobre sus problemas personales y familiares.

Queremos mantener a los chicos ocupados para que vean que este plantel te apoya en lo que tú quieras. Parte importante es la motivación que los profesores les imparten. Está prohibido desvalorizarlos. Por ejemplo, tengo una profesora muy activa que le gusta mucho el teatro y consigue boletos gratis. Cada quien le abona, lo que es motivación para que los chicos vean que es un plantel diferente. Tengo otra maestra, que en cuestión de deporte, consigue partidos de basquetbol. En las tardes se va a hacer atletismo con ellos, básquetbol, consigue maestros de la escuela de educación física para que no les cobren a los chicos. También, consiguió de la escuela de arte a chicos de servicio social de la UG y nos vienen a dar clases de teatro, pintura, dibujo, canto, música y de baile (Directora, Sabes).

La percepción generalizada de las directoras y profesoras es que las herramientas propuestas por los programas escolares, entre los que se encuentra el MCAE, no consideran las capacidades reales de operación de las escuelas. En un bachillerato, la directora refirió que, si bien es cierto que el programa tiene contenido muy bueno, es difícil aplicarlo debido a las cargas de trabajo y al poco personal administrativo —solo la directora y su asistente para atender a 18 maestros y más de 500 alumnos—. Esta falta de coherencia, entre el entorno para el cual fue diseñado el programa y el real, impide la implementación de algunas herramientas. La estrategia de redes sociales es un claro ejemplo. Este manual propone que un profesor pueda fungir como tutor digital para monitorear las actividades de los alumnos en línea. Para lo anterior, se sugiere la formación de grupos en *Facebook*, *Twitter* o *Whatsapp* con el fin de difundir mensajes en contra del abandono, monitorear las necesidades de los alumnos, así como detectar casos de acoso estudiantil. Aún cuando la intención de la herramienta puede ser buena, los directores mencionaron que su implementación era casi imposible. Entre las causas que detectaron fue la falta de conocimiento de los docentes sobre estas redes, la falta de equipo de cómputo o dispositivos electrónicos y la insuficiencia de personal para realizar esta tarea.

El único acercamiento que tenemos es cuando un chico se acerca y dice me están agrediendo a través de las redes sociales, entonces es cuando nosotros intervenimos. Mientras nosotros no tenemos queja de los chavos, no tenemos posibilidad ni personal

para estar monitoreando, no lo podemos hacer. Tengo más de 500 alumnos y el único personal que tengo es mi secretaria y yo nada más (Directora, Sabes).

Referente a los cambios en las relaciones interpersonales dentro de la escuela, las prácticas propuestas por el MCAE proponen una relación distinta entre docentes-alumnos y docentes-padres de familia. En referencia a la relación docentes-alumnos, varios manuales del programa —como los *manuales para acompañar las decisiones de los estudiantes, orientar a los alumnos en el establecimiento de sus planes de vida o para apoyar la orientación educativa*— proponen el acompañamiento personalizado de las decisiones de los estudiantes, así como ofrecer mecanismos y espacios de reflexión constante sobre la toma de decisiones ante los desafíos decisivos de sus vida. Estas estrategias requieren un cambio de paradigma en la relación maestro-instructor a maestro-guía. No obstante, como los resultados de las entrevistas lo indican, en el caso de la EMS no todos los docentes cuentan con una formación pedagógica que les permita aplicar nuevas estrategias de enseñanza. En esta etapa educativa los profesores pueden haber estudiado otras profesiones: abogados, ingenieros, químicos, entre otros. Por esta razón, algunos docentes refirieron no contar con la capacitación necesaria para acompañar al alumno desde una lógica socioemocional.

Ahora el docente tiene ante sí un modelo de educación que implica cambiar su rol... una intervención diferente del docente. Creo que también eso puede generar una percepción prejuiciada de que no acomoda con la propia persona. Yo he tenido compañeros que, por ejemplo, no pueden tener una relación con el alumno, dicen no es mi campo, no es lo mío. A mi ponme a trabajar los conocimientos, los contenidos y en eso me desenvuelvo, pero eso no. Ingenieros o personalidades en donde dicen no se me da, que lo trabaje el psicólogo o la gente de humanidades. También creo que ese es un elemento, que aunque podamos darnos la oportunidad de conocer las diferentes herramientas y aplicar la que uno ve más viable, se puede dar esta barrera por el perfil, por la profesión (Profesora, Sabes).

En secundaria y preparatoria es una situación real que somos profesionistas, no somos docentes de formación. A diferencia de primaria, que se supone deben de ser normalistas, nosotros no lo somos (Orientadora educativa, Sabes).

En cuanto a la relación docentes-padres de familia, el manual propone que los profesores dialoguen con los padres sobre las posibles formas de contribuir al desempeño académico de sus hijos y para mejorar la comunicación con ellos, con el fin de detectar si se encuentran en una situación de riesgo. El MCAE establece como medios para lograr este objetivo la comunicación escrita y verbal. La escrita mediante cartas, boletines periódicos y mensajes de texto vía celular. La verbal con reuniones grupales o individuales con padres de poblaciones específicas de alumnos. Con relación a esta estrategia, los maestros indicaron tres aspectos: a) si bien, cuentan con la participación de la mayoría de los padres de familia en las reuniones para entrega de calificaciones, los padres de los jóvenes que se encuentran con mayor riesgo de abandono escolar son los que no asisten, por lo que es difícil colaborar con ellos para prevenir la deserción; b) los padres de familia no participan continuamente, solo asisten a las reuniones de entrega de calificaciones, pero no se involucran activamente en las actividades escolares; c) los profesores consideran que atender problemas o aspectos de índole familiar rebasa sus obligaciones docentes. El rol de los padres es esencial para el desarrollo académico de los estudiantes y su permanencia. Los docentes consideran que el sistema educativo ha puesto en ellos la responsabilidad de educar a los jóvenes, cuando debería ser una labor compartida con la familia.

CUADRO 7

Perspectiva docente sobre la participación de los padres de familia

<p>“Generalmente tenemos buen apoyo de los papás. Nosotros hacemos varias reuniones al semestre: una previo al inicio de clases y posteriormente una al término de cada parcial cuando se le entrega las calificaciones. Tenemos aproximadamente un 80% de asistencia de papás a reuniones. O sea que de manera estadística sí hay un compromiso de parte de los papás. ¿Qué pasa? que el 20% de los papás que no vienen, son los papás de los chicos que tienen problemas” (Directora, Sabes).</p>
<p>“Los padres no se incluyen. Tengo niños que sí van poquito mal y los tengo que estar pescando cuando vienen a dejar a los niños para platicar con ellos. Pero no, por más que intentamos. Yo tengo padres de familia de cuarto semestre y son a los que yo les doy la reunión. Pero vienen los de siempre, ya cuando ven que sus hijos van realmente mal y van a perder el semestre es cuando se acercan” (Profesora, Sabes).</p>
<p>“No existe algún programa que acerque a los padres. El único contacto que se tiene con los papás es desde las diferentes estrategias de los tutores o incluso desde los mismos maestros en las juntas de padres... pero fuera de eso no hay alguna otra herramienta o actividad más que las platicas que se generan, pero que no asisten todos los papás” (Orientadora educativa, Sabes).</p>

Fuente: elaboración propia

4) *Costos extraordinarios en tiempo y esfuerzo*

Por último, el concepto de costos extraordinarios se refiere al tiempo o esfuerzo —fuera del que requiere la labor docente ordinaria— que conlleva la lectura, entendimiento, planeación e implementación de las nuevas prácticas educativas propuestas. Como se mencionó en el apartado de instrumentalidad, los maestros refieren que los manuales son muy extensos. Indican que, en conjunto, la planeación y aplicación de los programas educativos les toman varias horas extras semanales.

Para planeación y ejecución son muchas horas... el tiempo que nosotros estamos dentro del plantel es única y exclusivamente para estar frente a grupo, desde que entramos hasta que salimos. Entonces es insuficiente, prácticamente todo el tiempo que nosotros dedicamos o que en lo personal yo dedico a la planeación es en casa. Sábados, domingos, cuando se requiere (Profesora, Sabes).

También, coincidieron en que existe duplicidad entre los programas federales y estatales. Ambos niveles de gobierno ofrecen herramientas o políticas públicas para atender problemáticas similares. En el caso particular del abandono escolar, el MCAE propone reducir el rezago educativo del estudiante, mediante tutorías, con el fin de evitar la reprobación y la consecuente baja académica. Las estrategias referidas en el programa se describen en el *Manual para ser mejor tutor en planteles de Educación Media Superior (Manual del tutor)*. Por su parte, el SABES cuenta con un programa de tutorías propio, denominado *Programa Institucional de Tutoría Académica (PINTA)*. Ambos programas son resultado de la *Reforma Integral de la EMS* y concuerdan en que las tutorías, profesor-alumno y entre pares, son herramienta fundamental para la detección y atención de las problemáticas que viven los jóvenes en su ámbito escolar.

La duplicidad de programas no sólo se observa entre distintos niveles de gobierno. Existen estrategias pertenecientes al Sistema Educativo Federal que coinciden en sus objetivos. Un caso relevante es la herramienta denominada *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de Educación Media Superior (Manual de habilidades socioemocionales)* propuesto por el MCAE y las establecidas en el programa *Construye T* planteado por la SEP en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. El primero establece propuestas para identificar y fomentar en los

estudiantes habilidades específicas deseables. Sugiere, entre otras prácticas, la evaluación del currículo escolar, de los proyectos y las prácticas escolares con el fin de incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales y la vinculación con comunidades locales en actividades extracurriculares (SEP, 2013). El segundo establece como objetivo desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes del nivel medio superior, mediante la implementación de herramientas para enfrentar con éxito los retos académicos y personales, con el fin de mejorar su bienestar presente y futuro (SEP, 2017).

Conforme a los resultados de las entrevistas, la duplicidad entre programas con objetivos similares tiene dos consecuencias: a) que los docentes no distinguen las diferencias entre programas o no identifiquen con claridad cuáles son las estrategias propuestas por cada uno de ellos —al preguntarles sobre las herramientas del MCAE implementadas en el bachillerato, muchos profesores refirieron que aplicaban el programa *Construye T*, el cual es un programa distinto—; y b) que los profesores lleven a cabo las estrategias de los programas que son obligatorios, ya sea porque se encuentran instaurados dentro de la currícula académica, son realizados dentro del horario de clases de los alumnos o porque se les piden informes de seguimiento obligatorio. Por estos motivos, de conformidad con lo referido por los docentes, se aplica el programa *Construye T* con prioridad a las herramientas descritas en el *Manual de habilidades socioemocionales*, ya que el primero tiene un espacio obligatorio de 20 minutos diarios (SEP, 2017), mientras el segundo no cuenta con un horario específico. De igual manera, se instrumenta el *PINTA* por encima de las estrategias del *Manual del tutor*, ya que el programa propuesto por el SABES tiene 60 minutos semanales dentro del horario de clases, además de que exige a los profesores la entrega obligatoria de reportes de avance y seguimiento.

CUADRO 8

Perspectiva docente sobre la duplicidad de programas contra el abandono escolar

<p>“Tenemos conocimiento de este programa (MCAE) pero no lo llevamos a cabo. Pero el sistema SABES tiene herramientas para evitar el abandono. Creo que los órganos colegiados hacen este escenario posible, ya depende del equipo de trabajo, pero el órgano colegiado creo que sí trata de partir desde el conocimiento que cada maestro tenemos para hacer una intervención integral o interdisciplinaria” (Orientadora educativa, Sabes).</p>
<p>(Respecto a los programas de la SEP y el SABES) “Sí son muy parecidos. Casi todos tenemos las mismas estrategias. Te digo tutoría, orientación educativa, las becas” (Directora, Sabes)</p>
<p>“Yo creo que puede percibirse como trabajo doble, el <i>Construye T</i> sí está establecido que debe llevarse a cabo. O sea todos los maestros tenemos conocimiento de eso, es parte de nuestra labor, es una indicación. Viene desde la elaboración de nuestras planeaciones que debe estar. Pero respecto a los demás programas, hubo un momento en que sí, era como con diferentes nombres atacar la misma situación. Yo que doy una sola materia, sí llegan a ser una saturación” (Orientadora educativa, Sabes).</p>
<p>“Nosotros tenemos un programa interno de tutoría que es obligatorio (<i>PINTA</i>). Cada grupo tiene un maestro tutor, esta tutoría es una hora a la semana. Cada maestro tiene asignado un grupo de tutoría.” (Directora, Sabes).</p>

Fuente: elaboración propia

VII. Conclusiones y recomendaciones

Conforme a los resultados de las entrevistas realizadas a los directores de centro y profesores en los dos bachilleratos del sistema estatal SABES, y con sustento en el modelo analítico de Doyle y Ponder (1977), es posible concluir:

1) Las causas del abandono escolar identificadas por los profesores coinciden con las descritas por el MCAE. Sin embargo, existen diferencias respecto a su ponderación. El programa considera como una de las principales causas de la deserción el nivel socioeconómico del alumno, mientras que los docentes refieren que este factor no es el de mayor relevancia. Los profesores perciben que las dos causas principales son la reprobación y la motivación del alumno. Además, señalan que cuando estos factores coinciden con un nivel socioeconómico bajo, es más probable que el alumno abandone la escuela. Por lo anterior, se recomienda enfatizar en los procesos de capacitación, las causas detectadas por los estudios sobre el abandono escolar realizados por instituciones de gobierno, académicas y de la sociedad civil, asimismo resaltar cómo las herramientas del MCAE atienden estas causas. De igual manera, mediante un ejercicio de retroalimentación, se propone integrar las causas que los profesores perciben como las más importantes para el abandono, con el fin de establecer objetivos conjuntos, legitimar el programa educativo propuesto e incentivar el uso de sus herramientas.

2. No todos los docentes han leído los manuales que integran el MCAE. Aquellos que sí lo hicieron, refieren que el contenido de las herramientas del MCAE es valioso y claro, sin embargo muy extenso. La asimetría en el conocimiento del programa, de las herramientas y de los resultados esperados, por parte de los directores y profesores, puede deberse a los procesos de capacitación. Conforme al análisis de las entrevistas, los docentes perciben que las capacitaciones se dieron hace mucho tiempo, solo a algunos maestros y con métodos diversos —presenciales, videos o material de lectura—. Además de no existir procesos de seguimiento y retroalimentación con relación a la implementación del programa. Conforme a estas observaciones se recomienda: a) diseñar los manuales del programa de manera ejecutiva y sintética; y b) fortalecer el sistema de capacitación del MCAE. En referencia al segundo punto, se propone que la capacitación sea continua, con el fin de obtener la retroalimentación de los profesores sobre las dificultades enfrentadas en

la implementación del programa; general, es decir, que se imparta a la totalidad de directores y profesores de EMS; y homogénea, con el fin de difundir los mismos conocimientos del programa entre los docentes.

3. Las prácticas propuestas por el MCAE no son del todo congruentes con las realizadas en el salón de clase. Los docentes refieren que estas estrategias no contemplan que la mayor parte del tiempo, su labor se focaliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en cubrir el contenido curricular obligatorio. Esto puede desincentivar el uso de prácticas propuestas por el programa que no contribuyen al avance y conclusión del temario obligatorio de la materia. El contexto de los bachilleratos es otro aspecto que no siempre es compatible con las herramientas propuestas, en ocasiones, la falta de recursos humanos, económicos o materiales en las escuelas puede impedir su uso. Para cubrir estos dos aspectos, por un lado, se recomienda que las prácticas establecidas en el MCAE integren la teoría aprendida en la materia con el fin de propiciar procesos de identidad y reflexión en los alumnos; por otro lado, se propone dotar a las escuelas con los recursos necesarios para el ejercicio de las prácticas propuestas por el programa. En caso de que por cuestiones presupuestales esto sea imposible, es necesario modificar o eliminar las estrategias incompatibles.

4. Respecto a la coherencia entre las relaciones interpersonales propuestas por las herramientas del MCAE y las actuales, es posible concluir: a) debido a que un gran porcentaje de los profesores de EMS no cuentan con una carrera normalista o relacionada con pedagogía, les es difícil desarrollar prácticas en las que se propone el acompañamiento personal del alumno, más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje; y b) la participación de los padres de familia en el proceso educativo no es constante, por lo que es otro factor importante para el abandono escolar. Respecto a estos puntos, este documento considera que para lograr el éxito en la implementación del MCAE es importante capacitar a los docentes sobre técnicas de pedagogía, procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades socioemocionales. También se recomienda la creación de programas paralelos al MCAE que permitan el involucramiento de los padres de familia en el proceso de desarrollo educativo, ya que son actores fundamentales para evitar la deserción de los jóvenes.

5. Por último, es importante reducir los costos en tiempo y esfuerzo que conlleva el entendimiento y aplicación de las estrategias del programa. La percepción docente es que los manuales son muy extensos, por lo que su lectura, comprensión, planeación y aplicación conllevan alrededor de 5 o más horas extraordinarias por semana. Además, existen diversos programas, entre distintos niveles de gobierno o entre el mismo nivel, para atender problemas similares. Dos consecuencias de esta duplicidad en los programas contra el abandono escolar son que los maestros no identifiquen con claridad las herramientas propuestas por un programa en específico y que apliquen solo aquellos programas que son obligatorios. Para atender esta situación, es importante crear manuales ejecutivos que resuman las herramientas propuestas por el programa y disminuir el número de ejercicios prácticos sugeridos. De igual manera, es necesario revisar e integrar los programas duplicados por las secretarías de educación estatales y la SEP; así como incluir las herramientas de los programas educativos propuestos, entre ellos el MCAE, en la currícula académica obligatoria y dentro del horario de clases de los alumnos.

Bibliografía

- Backer, Thomas E. 1987. "Research utilization and managing innovation in rehabilitation organizations." *Journal of Rehabilitation*, 54 (2): 18-22.
- Barabba, Vincent. 1978. "Knowledge Utilization—Differences Between Public/Private Agencies." *Research Utilization Conference, University of Pittsburgh*.
- Cheung, Alan, and Wong Ping-Man. 2011. "Effects of school heads and teachers agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong." *International Journal of Educational Management*. 25 (5): 453-473.
- Coburn, Cynthia E., Judith Touré, and Mika Yamashita. 2009. "Evidence, interpretation, and persuasion: Instructional decision making at the district central office." *Teachers College Record* 111 (4): 1115-1161.
- Coller, Xavier. 2005. *Cuadernos metodológicos 30. Estudio de casos*. Madrid: EFCA
- Copeland, Willis D., and Walter Doyle. 1973. "Laboratory skill training and student teacher classroom performance." *The Journal of Experimental Education* 42 (1): 16-21.
- Dankhe, Gordon. 1986. "Investigación y comunicación." En *La comunicación humana ciencia social, editado por Fernández-Collado y Gordon Dankhe*. México: Mc.Graw-Hill.
- Dorn, Sherman. 1996. *Creating the Dropout: An Institutional and Social History of School Failure*. Westport, CT/London: Praeger.
- Doyle, Walter, and Ponder Gerald. 1975. "Classroom ecology: Some concerns about a neglected dimension of research on teaching." *Contemporary Education*. 46.
- Doyle, Walter, and Ponder Gerald. 1977. "The practicality ethic in teacher decision making." *Interchange*. 8: 1-12.
- Duke, Daniel L. 2004, *The challenges of educational change*. Boston: Pearson,

- Dweck, Carol S. 2008. *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine Books,
- Fullan, Michael. 2001. *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Honig, Meredith, Venkateswaran Nitya, McNeil Patricia, and Twitchell Jene M. 2014. "Leaders' use of research for fundamental change in school district central offices: Processes and challenges." *Using research evidence in education*. New York: Springer International Publishing: 33–52.
- Hovland, Carl I., Irving Lester J, and Harold Kelley. 1953. "Communication and persuasion." New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). 2017. *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: Editorial Blanca Gayosso Sánchez.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). 2018. *La educación obligatoria en Guanajuato. Informe 2018*. Guanajuato: INEE
- Katz, Daniel. 1968. "Consisting for what? the functional approach." In *Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook*, edited by R.P. Abelson, 179-191. Chicago: Rand-McNally.
- Larsen, Judith K. 1979. "Knowledge utilization. What it is?" *American Institutes for Research in the Behavioral Sciences*. 1 (3): 421-442.
- Little, Judith W. 2011. "Understanding data use practice among teachers: The contribution of micro-process studies." *American Journal of Education* 118 (2): 143-166.
- Rich, Robert F. 1997. "Measuring knowledge utilization: Processes and outcomes." *Knowledge and Policy*. 10 (3): 11-24.

- Sampieri, H. Roberto, Collado F. Carlos, y Baptista Lucio P. 1997. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Schwab, Joseph J. 1969. "The practical: A language for curriculum." *The school review* 78 (1): 1-23.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2012. *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2013. *Movimiento contra el abandono escolar*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2017. *Consideraciones y sugerencias del Programa Construye T, Semestre 1-2017*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional de Salud Pública. 2015. *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: SEP.
- Stake, Robert E. 1998. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, Steve J., and Robert Bogdan. 2010. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós
- Whitaker, Kathryn S. 1998. "Implementation processes, structures, and barriers to high school restructuring: A case study." *Journal of School Leadership*. 8 (6): 504-532.

ANEXOS

Anexo I. Listado de entrevistas

No.	Fecha	Cargo	Plantel	Duración
E1	01 de abril de 2019 León, Gto.	Directora de centro	Plantel Sabes “Jardines de Echeveste” turno matutino	15:45 min
E3	01 de abril de 2019 León, Gto.	Docente 1	Plantel Sabes “Jardines de Echeveste” turno matutino	15:05 min
E4	01 de abril de 2019 León, Gto.	Docente 2	Plantel Sabes “Jardines de Echeveste” turno matutino	16:09 min
E5	02 de abril de 2019 León, Gto.	Directora de centro	Plantel Sabes “San Isidro” turno matutino	15:32 min
E6	02 de abril de 2019 León, Gto.	Docente 1	Plantel Sabes “San Isidro” turno matutino	22:49 min
E7	02 de abril de 2019 León, Gto.	Docente 2	Plantel Sabes “San Isidro” turno matutino	28:06 min
E8	02 de abril de 2019 León, Gto.	Orientadora educativa	Plantel Sabes “San Isidro” turno matutino	34:07 min

Anexo II. Guión para entrevistas semiestructuradas en los Bachilleratos SABES

Objetivo: conocer la percepción del docente sobre la aplicabilidad, en el contexto escolar real, de las herramientas propuestas por el programa Movimiento contra el Abandono Escolar (MCAE). En específico, se pretende obtener su opinión respecto a la claridad en la descripción de las herramientas o procesos del programa; la congruencia de los instrumentos propuestos con las prácticas y entornos reales en los bachilleratos; y los costos extraordinarios en tiempo y esfuerzo dedicados a la implementación del programa.

Tema 1. Instrumentalidad del programa MCAE:

- La claridad en la presentación de las herramientas del programa:

¿Sabe usted qué es el programa MCAE y cuáles son sus objetivos? ¿Sabe usted de qué herramientas se compone el MCAE?

¿Recibió usted capacitación sobre el MCAE y cómo implementarlo en la escuela? ¿Cómo recibió dicha capacitación? ¿De quién recibió dicha capacitación?

¿Cuenta usted con los manuales físicos para la aplicación del programa MCAE? **1.** En caso afirmativo, ¿Considera que son entendibles y fáciles de usar? **2.** En caso negativo, ¿de dónde obtiene la información necesaria para usar las herramientas del MCAE?

¿Cuál es su opinión respecto a la extensión de los manuales?

- La claridad en los procesos del programa:

De las siguientes herramientas, mencione aquellas que le fueron presentadas en la capacitación:

Estrategia para prevenir las causas y reaccionar ante los riesgos de abandono	
Taller de inducción para estudiantes de nuevo ingreso	
Estrategia para impulsar mejores hábitos de estudio	
Tutoría entre pares	
Acompañamiento de las decisiones de los estudiantes	
Talleres sobre proyecto de vida	
Orientación educativa	
Guía para incentivar el diálogo con los padres de familia	
Estrategia de tutoría académica	
Uso y aprovechamiento de redes sociales	
Estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales	
Proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar	

¿Conoce las estrategias o procesos que proponen dichas herramientas? **1.** En caso afirmativo, mencione algunas de las estrategias propuestas. ¿Considera que dichas herramientas son sencillas de comprender y de aplicar?

- La claridad sobre los resultados esperados de las herramienta del programa:

De aquellas estrategias que señaló conocer, mencione brevemente cuál cree que es el propósito de su implementación. ¿Considera usted que dichas herramientas atienden los objetivos para los cuales fueron creadas?

Tema 2. Congruencia entre las prácticas propuestas por el programa MCAE y las prácticas habituales en el contexto operativo real:

- La compatibilidad entre las prácticas propuestas por el programa y la manera anterior de conducir las actividades escolares:

¿Cuáles de las siguientes herramientas ha podido implementar en su escuela?

Estrategia para prevenir las causas y reaccionar ante los riesgos de abandono	
Taller de inducción para estudiantes de nuevo ingreso	
Estrategia para impulsar mejores hábitos de estudio	
Tutoría entre pares	
Acompañamiento de las decisiones de los estudiantes	
Talleres sobre proyecto de vida	
Orientación educativa	
Guía para incentivar el diálogo con los padres de familia	
Estrategia de tutoría académica	
Uso y aprovechamiento de redes sociales	
Estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales	
Proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar	

De las herramientas implementadas, ¿cuáles han sido más difíciles de llevar a cabo? ¿Por qué? ¿Cuáles han sido más fáciles de llevar a cabo? ¿Por qué? ¿Estas prácticas eran muy distintas a las que anteriormente usted realizaba para obtener fines similares?

¿Conoce o aplica usted alguna otra alternativa para llegar a dichos objetivos?

- La concordancia entre el entorno para el cual fueron diseñadas las herramientas del programa y el entorno escolar real:

¿Cuántos alumnos con rezago académico tienen en su salón o escuela? ¿Se les brinda tutoría académica? ¿Cómo?

¿Qué piensa usted del programa de tutoría alumno-alumno? ¿Se ha implementado en la escuela

¿Cuál ha sido su experiencia respecto a la estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales de sus alumnos? ¿Considera usted que cuenta con capacitación para llevar a cabo este tipo de tareas? ¿Qué elementos facilitan y cuáles dificultan el realizar esta estrategia?

¿Qué opina usted de la estrategia de monitoreo mediante redes sociales? ¿Es posible monitorear a todos los alumnos mediante redes sociales? ¿Cuentan con el equipo técnico y los recursos humanos para hacerlo?

- La compatibilidad entre la manera actual de trabajo entre director/profesor/alumno y la propuesta por el programa:

¿De qué manera se coordina con el director en un día normal de trabajo?

¿Cuál es el papel de los padres de familia dentro de la escuela? ¿Se interesan activamente en la educación de sus hijos? ¿Cómo participan en las actividades escolares?

¿Cómo es su relación con los alumnos en el salón de clases?

¿Cómo es la relación entre alumnos? ¿Los alumnos se ayudan entre sí para las labores escolares?

Tema 3. Costos extraordinarios

- El tiempo y esfuerzo extraordinario que implica el uso de los nuevos instrumentos propuestos por el programa:

En caso de haber recibido capacitación, ¿cuántas sesiones de capacitación tuvo?
¿Aproximadamente cuántas horas invirtió en dicha capacitación?

En caso de haber leído los manuales, ¿cuántas horas dedicó a su lectura y entendimiento?

¿Cuántas reuniones han tenido para la implementación del programa MCAE?

De las herramientas implementadas, ¿cuáles han tomado más tiempo para su planeación y ejecución? ¿Aproximadamente cuántas horas?

Dado los productos finales, ¿considera que ha valido la pena el tiempo y esfuerzo extra dedicado? ¿En qué herramientas sí? ¿En qué herramientas no?

Cierre:

¿Cuáles considera que son las ventajas y desventajas del programa MCAE? ¿Considera que la aplicación del programa ha disminuido el abandono escolar?

¿Haría usted algún cambio al programa?

Terminé mis preguntas, ¿Hay algo adicional que quisiera compartirme?

Muchas gracias por su colaboración.