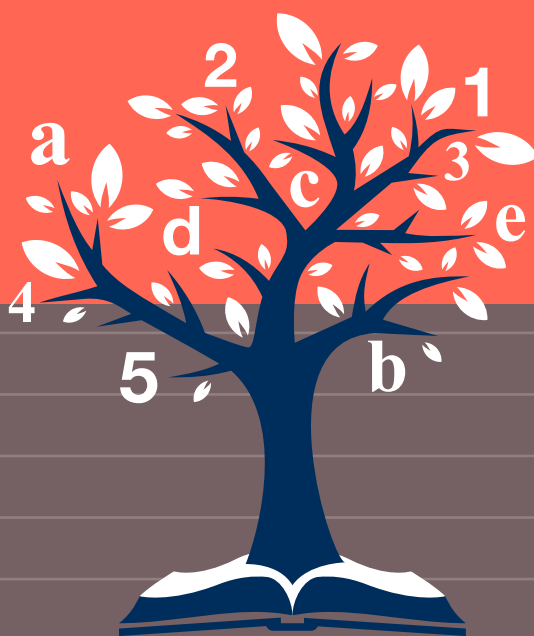


LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE JÓVENES INDÍGENAS EN EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Trayectorias escolares y factores asociados

Elsa María Blancas Moreno
Jesús García Mesinas
Saúl Vázquez Rodríguez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN





LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE JÓVENES
INDÍGENAS EN EL TELEBACHILLERATO
COMUNITARIO: TRAYECTORIAS ESCOLARES
Y FACTORES ASOCIADOS

Elsa María Blancas Moreno

Jesús García Mesinas

Saúl Vázquez Rodríguez

Nombres: Blancas Moreno, Elsa María | García Mesinas, Jesús | Vázquez Rodríguez, Saúl
Título: La inclusión educativa de jóvenes indígenas en el telebachillerato comunitario: trayectorias escolares y factores asociados
Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2024. | Serie: Cuadernos de investigación
Identificadores: ISBN 978-607-413-544-2
Temas: Educación inclusiva – Oaxaca | Indígenas de México – Educación – Oaxaca
Clasificación: LCC LC1203 M6 B56 2024

*La inclusión educativa de jóvenes indígenas en el Telebachillerato Comunitario:
trayectorias escolares y factores asociados*

Elsa María Blancas Moreno

Jesús García Mesinas

Saúl Vázquez Rodríguez

Primera edición, octubre de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,
Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-544-2

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

Introducción	7
1. La Educación Media Superior en México	9
El Telebachillerato Comunitario (TBC) en Oaxaca: una estrategia de inclusión educativa	11
2. Discusión normativa y conceptual	15
La legislación sobre el derecho a la educación.....	15
Las trayectorias escolares: un acercamiento a los estudiantes de la EMS	17
Las políticas de inclusión educativa para la EMS	20
3. Diseño metodológico del estudio	23
El estudio de casos múltiples	23
Operacionalización de las variables	25
Diseño del instrumento.....	29
Tratamiento de la información.....	30
4. Presentación de los casos	35
TBC Plantel 06, San Pedro Yólox	35
TBC Plantel 10, San Juan del Río.....	41
TBC Plantel 19, San Lorenzo Vista Hermosa	48
TBC Plantel 22, Los Corazones	54
Conclusiones	61
Referencias	71
Apéndice	75

INTRODUCCIÓN

Este informe de investigación educativa surge como consecuencia de empezar a conceptualizar y problematizar “la equidad educativa” en Oaxaca. Asistir a documentar las condiciones de estudio de los niños oaxaqueños en los diferentes niveles educativos y en las diferentes regiones del estado, nos abrió un panorama más allá de lo que informan los índices estadísticos –cobertura bruta, cobertura neta, eficiencia terminal, índice de absorción– que por lo regular se encuentran en las investigaciones educativas sobre desigualdad, brechas y la relación entre educación y pobreza. Observar las condiciones de las escuelas, de los docentes y de los alumnos en clase nos obligó a incorporar otras categorías analíticas para una mirada más crítica de la situación educativa en nuestro estado.

Reconocido como uno de los lugares con mayor riqueza cultural y lingüística, Oaxaca en sus regiones socioeconómicas puede ir de la riqueza de recursos a la pobreza extrema. Del mismo modo, los alumnos oaxaqueños pueden estudiar en condiciones altamente favorables, o bien, recibir sus clases en aulas de carrizo y láminas. Sin embargo, las estadísticas del sistema educativo oaxaqueño, y también las nacionales, no informan de las diferencias de condiciones de estudio entre los estudiantes oaxaqueños y sus pares.

Como equipo de investigación nos hemos interesado por las opciones educativas que se ofrecen en las localidades rurales o vulnerables del estado de Oaxaca: CONAFE, educación indígena y turnos vespertinos. Nuestro trabajo documental y de campo nos llevó a identificar a los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) en Oaxaca. Implementados a nivel nacional a partir del año 2013 en comunidades rurales de 999 a 2 500 habitantes, que carecen de un servicio de Educación Media Superior (EMS) en un radio de cinco kilómetros, los TBC han sido la oportunidad para que los jóvenes indígenas de comunidades rurales realicen sus estudios de bachillerato sin salir de sus comunidades. Empezamos por preguntarnos: ¿Cómo funcionan los TBC? ¿Qué estrategias implementan los estudiantes para concluir sus estudios? ¿Por qué

unos estudiantes concluyen y otros no? Finalmente descubrimos que mantenerse estudiando, en cualquier nivel educativo, no depende exclusivamente del estudiante, existen un sinnúmero de factores que influyen en esta situación. Así que la pregunta que guió nuestro trabajo fue: ¿Cuáles son los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual que están asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes del TBC en relación con los eventos de ingreso, aprobación, cambio y continuidad escolar?

Esperamos que este informe de investigación contribuya a revisar los procesos de inclusión educativa de los estudiantes de poblaciones vulnerables, y contribuya a la discusión de la inclusión educativa con desventaja o, como sentencia a una inclusión excluyente (Gentili, 2009).

1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

La Educación Media Superior (EMS), también denominada bachillerato, regularmente se estudia durante tres ciclos escolares y la edad normativa para ello es de 15 a 17 años de edad. Los datos que se tienen son que “en febrero de 2012 se estableció su obligatoriedad y se preveía para el ciclo escolar 2021-2022 su plena vigencia” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017a, p.14).

En el periodo 2012-2018 la cobertura para este nivel alcanzó el 78.5%, acercándose a la meta impuesta por el Gobierno federal: 80% (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013-2018). Este porcentaje se incrementa si se considera el sistema no escolarizado, así “alcanza 84.6% y una matrícula total de 5.6 millones de alumnos, es decir, 1 millón 200 mil estudiantes más que en el ciclo escolar 2012-2013” (Presidencia de la República, 2018b, p. 95). Este logro de cobertura es el primer paso para garantizar a los jóvenes su derecho a la EMS. Sin embargo, es fundamental preguntar ¿Qué pasa con los jóvenes de poblaciones vulnerables?

Con relación a los jóvenes indígenas que asisten a la EMS, se tiene:

En el ciclo escolar 2016-2017 se atendió a 150 381 alumnos hablantes de lenguas indígenas, 81.6% de los cuales, [asisten a] las siguientes instituciones: 1) Los Colegios de Bachilleres Estatales: 27 151 alumnos (18.1%); 2) Los planteles de Educación Media Superior a Distancia, dependientes de los Colegios de Bachilleres Estatales y de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados, atendieron 21 956 alumnos (14.6%); 3) Los Telebachilleratos 23 868 (15.9%); 4) Los Telebachilleratos Comunitarios, 16, 287 (10.8%); 5) Las instituciones de bachillerato centralizadas y descentralizadas de los gobiernos estatales 20, 253 (13.5%); y 6) Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) 13, 133 (8.7%) (Presidencia de la República, 2018b, p. 335).

Con los datos disponibles se puede argumentar que esta inclusión educativa de más jóvenes no estuvo acompañada de una “transformación de este segmento” del Sistema Educativo Nacional (SEN), sino que, se operó agregando dos nuevos subsistemas: el Telebachillerato Comunitario (TBC, 2013) y la Preparatoria en Línea (2014). Así mismo, se incrementó gradualmente la capacidad de atención de los otros subsistemas tradicionales (Blancas, García y Vázquez, 2020).

Por otra parte, la estadística final del ciclo escolar 2014-2015 indicaba que “a nivel nacional en la EMS la tasa de abandono era de 14.4%” (INEE, 2018, p. 43). En números absolutos, esto significaba casi 700 000 alumnos. Este dato por sí mismo hace relevante estudiar las razones por las cuales un joven que logró inscribirse a la EMS continúa o suspende sus estudios. En la tabla 1.1 se pueden observar las tasas de abandono y eficiencia terminal de seis entidades para el ciclo escolar señalado.

Tabla 1.1 Tasas de abandono y eficiencia terminal por entidad federativa según nivel o tipo educativo (2014-2015).

Entidades	Tasa de abandono (%)		
	Primaria	Secundaria	EMS
Ciudad de México	-1.2	4.5	17.4
Nuevo León	0.0	4.0	16.5
Sonora	1.0	4.9	13.8
Nacional	0.6	4.4	14.4
Guerrero	1.4	5.3	10.4
Chiapas	1.1	5.4	11.9
Oaxaca	0.6	1.1	13.5

Fuente: Tasas de abandono y eficiencia terminal por entidad federativa según nivel o tipo educativo (2014-2015) (INEE, 2018, p. 44).

Como se puede observar en la tabla 1.1 en las seis entidades contempladas, el abandono se incrementa considerablemente conforme avanzan los niveles educativos. También muestra que un mejor contexto económico de la entidad

no garantiza un impacto positivo en las tasas de abandono, pues en las tres entidades más favorecidas socioeconómicamente, esta es más alta que en las tres entidades con mayores problemas de marginación y pobreza.

Algo sucede, pues la predicción de que a menor desarrollo socioeconómico mayor abandono escolar y menor eficiencia terminal y viceversa, no se confirma. Por tanto, cabe la pregunta: ¿Qué factores del contexto estructural, institucional, familiar o individual han hecho posible que en Oaxaca se expresen estos resultados?

Así mismo, es importante considerar otras “realidades” que dan cuenta del reto educativo que significa la inclusión educativa de más jóvenes en la EMS: en México existen 494 municipios donde más del 40% de sus habitantes son hablantes de lengua indígena, la mitad de estos se encuentran en el estado de Oaxaca, 245 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015). Aunado a las situaciones de ruralidad, bilingüismo o monolingüismo, en el país priva una gran desigualdad socioeconómica, y una parte importante de sus habitantes se encuentran en condición de pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social [CONEVAL], 2014).

EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO (TBC) EN OAXACA: UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

La población objetivo del TBC, implementado a nivel nacional a partir de 2013, son los jóvenes de comunidades rurales de 999 a 2 500 habitantes que carecen de un servicio de EMS en un radio de cinco km. Los estados que registran mayor ausencia de este servicio educativo son: Chiapas, Zacatecas, Guerrero, Oaxaca, Jalisco, Sinaloa, Yucatán y Nuevo León. Si bien, los Centros de Educación Media Superior a Distancia y los Telebachilleratos Estatales ya prestan este servicio en localidades rurales, únicamente logran atender en promedio 54 de cada 100 jóvenes de 15 a 17 años de edad.

En Oaxaca, el número de centros educativos del TBC ha tenido un crecimiento sostenido: 35 (2015), 45 (2016), 72 (2019) y 102 (2022). De estos

planteles, aproximadamente, 75% están ubicados en comunidades indígenas. A su vez, según datos estadísticos de ingreso y egreso por generación la tasa de eficiencia terminal es la siguiente: 2014-2017, ingresaron 673 alumnos y egresaron 593, lo que representa un 88%; 2015-2018, ingresaron 827 alumnos y egresaron 627, lo que representa un 77.45% y 2016-2019, ingresaron 1 265 alumnos y hasta el sexto semestre han permanecido 1 244, lo que representa un 98%. (J. Vásquez, conversación personal, 12 de noviembre de 2018). Estos datos “representan un promedio superior a la media nacional de 14% y 33% para periodos similares con relación a lo acontecido en la EMS” (INEE, 2018, p. 216).

Los datos antes mencionados informan claramente del incremento de matrícula en el estado de Oaxaca de la EMS a través de los servicios educativos del TBC, aunque como hemos identificado en otras investigaciones (Blancas, García y Vásquez, 2020), no existen las mejores condiciones para su aplicación –sobre todo en las comunidades indígenas– ya que la mayoría de los planteles no cuentan con la infraestructura necesaria y la dotación suficiente de los recursos humanos, así como los materiales y tecnología de calidad para la atención de los miles de jóvenes que demandan atención en este nivel educativo.

La población estudiantil de los TBC está ubicada en un sector de la población vulnerable y que hasta ahora puede tener una opción en su comunidad para continuar sus estudios después del nivel secundario. Este trabajo de investigación se propuso para estudiar las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas que cursan su EMS en los TBC del estado de Oaxaca y explorar cuatro eventos fundamentales dentro del trayecto escolar de cualquier estudiante: ingreso a la edad normativa, aprobación de un grado a otro, cambio de escuela y continuidad de un nivel a otro. Así mismo, estos cuatro eventos se asocian, en esta investigación, al factor individual, familiar, institucional y estructural.

Para nosotros fue muy importante acercarnos a los planteles educativos, a los estudiantes y profesores para comprender cómo se han desarrollado las trayectorias escolares de los jóvenes indígenas que acuden al TBC y cómo se relacionan estas con los factores enunciados. Esto permitirá saber, por ejemplo, si prevalecen argumentos que los estudiantes expresaron: “la escuela no

les gustaba”, “no les servía” o “no se adecuaba a sus intereses y necesidades”. Donde el problema era de pertinencia. O bien, como se develó en el 2009, las principales causas del abandono escolar en este nivel educativo eran la imposibilidad de pagar los estudios y la necesidad de aportar dinero a la economía familiar (Szekely, 2010).

Para nosotros, desde una perspectiva de inclusión, y de acuerdo con el INEE (2017b), resulta imprescindible hacer efectivo el derecho a la educación de todos los mexicanos y considerar que existen derechos específicos para niñas, niños y adolescentes de los pueblos y comunidades indígenas. Estos derechos responden a la exigencia de que la educación conserve su naturaleza, de fundarse desde la cultura que le es propia al grupo social que la recibe y a partir de esto se amplíe a conocimientos, valores y otros elementos esenciales para cohabitar en una sociedad nacional e internacional multicultural.

En este contexto el objetivo general del estudio es determinar los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual, asociados a eventos de las trayectorias escolares de estudiantes indígenas del TBC ubicados en comunidades de diferentes regiones del estado de Oaxaca. Así mismo identificar la variabilidad o constancia de los factores enunciados con los eventos de ingreso a la edad normativa, aprobación de un grado a otro, cambio de escuela y continuidad escolar de un nivel educativo a otro.

La interrogante que nos guió fue, ¿Cuáles son los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual que están asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes del TBC en relación con los eventos de ingreso, aprobación, cambio y continuidad escolar?

2. DISCUSIÓN NORMATIVA Y CONCEPTUAL

A continuación, se analizará la inclusión de los jóvenes indígenas a la EMS y en específico al TBC desde tres perspectivas: el derecho a la educación, las trayectorias escolares y las políticas de inclusión en la EMS.

LA LEGISLACIÓN SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A nivel internacional y nacional, el derecho a la educación se reconoce como uno de los más importantes debido a que se sabe del impacto que la educación tiene para el desarrollo de los individuos, incluso se considera un derecho clave *key right* (Latapí, 2009), pues abre las potencialidades para exigir el disfrute de otros derechos, además, dice el mismo autor, el derecho a la educación es un derecho que se ejerce, no únicamente se recibe.

Para Katarina Tomasevski (2004) “Las garantías efectuadas para la educación como Derecho Humano varían mucho de país en país. A pesar de que los conjuntos de obligaciones internacionales son vinculantes en la mayoría de los Estados, el grado de compromiso es variable” (p. 10). Para esta autora el Estado es el responsable de “asegurar la educación como bien público, el derecho a la educación y la protección de los derechos humanos de los alumnos y alumnas, maestros y maestras” (p. 26).

Por lo que respecta a la EMS la obligatoriedad ha sido un proceso paulatino, empezó con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el 2005; en el 2007, ya en el sexenio de Felipe Calderón, se presentó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la reforma constitucional que estableció las bases de su obligatoriedad.

Siguiendo este marco normativo, todos los egresados de la secundaria en el país deberían tener un lugar asegurado en cualquiera de los subsistemas

y modalidades de la EMS. En los hechos, esto no sucede así; por ejemplo, de acuerdo con la información brindada por el INEE (2012), en el ciclo escolar 2011-2012 la atención a la demanda potencial entre la secundaria y la EMS presentaba 6.6 puntos porcentuales de diferencia, lo que se traduce en que de 100 niños que terminaron la secundaria solo 87 alumnos lograron ingresar al siguiente nivel, quedando 13 estudiantes fuera del mismo. El fenómeno de disminución de la cobertura educativa aumenta según asciende el nivel educativo, así lo registra el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018:

El rango de edad en que típicamente se debe cursar la educación obligatoria es de tres a 17 años, a los 18 debiera estar concluida. La cobertura neta llega a 87.3% a los cinco años de edad, cuando termina la educación preescolar; aumenta y se mantiene ligeramente superior al 96% durante los seis años de educación primaria; en la secundaria disminuye año con año para situarse en 87% a los 14 años de edad, cuando finaliza dicho ciclo. A los 15 años, cuando los jóvenes tendrían que estar iniciando la educación media superior, la cobertura disminuye al 79%. Tres años más tarde, a los 18 años de edad, cuando se esperarían que los jóvenes hubieran concluido dicho nivel, menos de la mitad de la población continúa estudiando. (SEP, 2013, p. 29)

Pablo Gentili (2009) explica que “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (p. 35). Por su parte, Amartya Sen (2011) en sus múltiples reflexiones acerca de la teoría de la justicia explica que “estamos interesados en todas las privaciones que podrían remediarse o aliviarse a través del cambio social” (p. 18). Para ello analiza la exclusión *versus* inclusión desigual, y explica que algunos de los conceptos clásicos de injusticia se refieren realmente a situaciones de inclusión en condiciones de desigualdad más que de exclusión. Considera un hecho, que “numerosos problemas vinculados a privaciones resultan de condiciones desfavorables de inclusión y condiciones adversas de participación más que de situaciones que puedan ser consideradas, con toda sensatez

y sin estirar excesivamente el término, como un caso de exclusión” (p. 18). Ampliada de esta manera, la exclusión puede incluir también, por ejemplo, la exclusión de la inclusión equitativa. Así llegamos al concepto de inclusión desigual-inclusión desfavorable. Para Sen (2011) “La conclusión básica es que debemos tener presentes las dos modalidades de desigualdad y trato desfavorable y carente de equidad –tanto la exclusión como la inclusión– y es necesario no confundir la una con la otra” (p. 20).

Las reformas en la legislación, la diversificación de las opciones de la EMS, la expansión numérica de las instituciones son sin duda buenas señales para consolidar la obligatoriedad del nivel. No obstante, también es importante buscar las explicaciones del por qué los jóvenes abandonan o interrumpen sus estudios particularmente en este nivel. Hace algunas décadas, el abandono o la suspensión de los estudios solía atribuirse exclusivamente al estudiante, ahora se considera un asunto multifactorial. Una posible vía pueden ser las trayectorias escolares.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: UN ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIANTES DE LA EMS

Flavia Terigi (2009) explica que las trayectorias escolares “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 18). Además, considera importantes tres rasgos relevantes para su estructuración: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción” (p. 18). Bajo su perspectiva, las trayectorias escolares de los estudiantes pueden expresar un itinerario apegado a lo que denomina “trayectoria teórica”, es decir un recorrido escolar perfectamente apegado a lo que supone el sistema educativo formal institucional; pero reconoce que no todas las trayectorias escolares siguen este recorrido perfecto; por el contrario, encontramos también las denominadas “trayectorias no encauzadas”, lo que se refiere a que “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p. 19).

La revisión y el análisis de los estudios que se han realizado en torno a las trayectorias escolares en América Latina y en México, han dirigido su interés en dos direcciones: una de orden conceptual (Terigi, 2009) y la otra hacia la metodología para su estudio (Casillas, Chaín y Jácome, 2007). La primera autora se enfoca en la construcción conceptual del término, mientras que los otros autores diseñan un modelo de análisis de las trayectorias escolares en el nivel superior.

Dentro de los aportes de Terigi (2009) se encuentra la noción de cronologías escolares, misma que contribuye a pensar en la particularidad de la trayectoria de los estudiantes derivada de factores diversos, que van desde lo estructural hasta lo individual, por lo que, en su explicación, no es pertinente uniformar las políticas de prevención y atención a problemas como la exclusión escolar.

Por otro lado, desde los años noventa Casillas, Chaín y Jácome (2007), han trabajado en una metodología que parte de la concepción epistémica de las trayectorias escolares y de la propia formación del estudiante como un proceso. En sus trabajos no solo es importante observar el rezago o la deserción para identificar el éxito o fracaso estudiantil y medir la eficiencia terminal, sino enfocarse, desde sus inicios, en el comportamiento académico, lo que insta a observar la trayectoria en su dimensión longitudinal, considerando indicadores como rendimiento escolar, promedio, aprovechamiento, promoción y reprobación.

La perspectiva de trayectorias escolares permite reivindicar la diversidad como fundamento de la realidad. Cada estudiante tiene una trayectoria particular, es decir, ha transitado por una forma singular de vivir la escuela y de ser estudiante, sin embargo, hay condiciones, contextos, circunstancias que impactan a los estudiantes de diferente manera.

En principio, se parte de establecer los dos extremos de trayecto escolar que pueden identificarse como:

- Trayectoria regular: progresión escolar por cada ciclo escolar, nivel y grado aprobado en relación con la edad normativa.
- Trayectoria irregular: progresión escolar interrumpida, con alguno de los eventos como reprobación, interrupción temporal (inter-grado, intra-grado, inter-nivel, intra-nivel).

En esta investigación asumimos que la estructuración de la trayectoria escolar no es responsabilidad exclusiva de los estudiantes, sino que “Un conjunto complejo de factores que incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004, citado en Terigi, 2009, p. 19). La autora explica que:

Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. Evidentemente, la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas. (Terigi, 2009, p. 18)

Para acercarnos a la comprensión de los factores que afectan la escolaridad de los jóvenes indígenas que estudian en el TBC en Oaxaca, decidimos explorar sus trayectorias escolares, lo cual permitirá:

- a) Considerar que el problema de la inclusión educativa va más allá de ser un problema individual para entenderse como un asunto de orden sistémico (Terigi, 2009).
- b) Eso lleva a pensar que la perspectiva de estudio adecuada es a partir de la inclusión educativa en la que intervienen factores de diverso orden y dejar de lado la idea de abandono o deserción que ubica el eje de atención en el estudiante como responsable de esa decisión (Terigi, 2009).
- c) Se pone en tela de juicio la estandarización y la homogeneización normativa de las permanencias y transiciones por niveles y ciclos escolares, para entender que la singularidad es la característica básica de las cronologías escolares (Terigi, 2009).
- d) La exclusión escolar no es un acontecimiento espontáneo (Román, 2013).

En el desarrollo de la presente investigación reconocimos que los adolescentes que cursan el TBC participan activamente en muchos otros contextos, además del escolar. Asimismo, por ser población indígena y rural, mantienen una condición socioeconómica vulnerable así que, tal como lo explica Terigi (2009): “tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender” (p. 21).

De ahí la importancia de poner atención en sus itinerarios escolares previos y establecer la relación entre su escolarización y los entornos estructurales, familiares, institucionales e individuales.

LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LA EMS

De manera breve se puede decir que para el periodo 2001-2012 la política educativa del gobierno federal para la EMS dejó fuera programas, estrategias y acciones de inclusión educativa. Al menos así se desprende del análisis de los programas sectoriales en educación y de una revisión hecha a la literatura sobre este tema. Se tiene así que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, los objetivos eran:

- 1) Ampliar la cobertura con equidad;
- 2) Brindar educación de buena calidad;
- y 3) Avanzar en la integración, coordinación y gestión de este nivel educativo. Sobre el objetivo de ampliar la cobertura con equidad el programa sugiere ampliar la oferta educativa dando prioridad a la atención de los grupos más desfavorecidos y ampliar los programas con becas. (Mendoza, 2013, p. 87)

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), se tenían como objetivos generales:

Ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad e incrementar el número de becas a estudiantes del nivel medio superior que provengan de hogares

cuyo ingreso familiar no rebasa la línea de pobreza patrimonial establecida por el CONEVAL y que no reciben beca del programa Oportunidades. En lo que se refiere a la equidad era notorio el énfasis que se hacía, en los dos programas federales: otorgamiento de becas y ampliación de la cobertura. Sobre esta última dimensión se priorizaba la ampliación de la oferta en aquellos estados que tuvieran mayor rezago y demanda de educación media superior. Además, [se] buscó ampliar la oferta de educación media superior a distancia, en particular en los lugares que carecían de servicios escolarizados. (Mendoza, 2013, p. 90)

En el PSE 2013-2018 ya se incluye el rubro de “Inclusión y equidad” y se argumenta que “para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población” (SEP, 2013, p. 29); también se hace énfasis en que es la EMS la que requiere de una mayor cobertura para poder incorporar a todos los jóvenes en edad típica normativa (entre los 15 y 17 años) y se compromete “con la meta de que en el año 2018 la matrícula de educación media superior sea equivalente a 80% de la población en edad de cursarla” (SEP, 2013, p. 8).

Para lograr esta meta, el PSE 2013-2018 contiene un objetivo que expresamente se refiere al tema de inclusión y equidad educativa: Objetivo 3. “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013, p. 54). En este objetivo se afirma que es el Estado mexicano el garante del derecho a la educación para toda la población del país, que solo así, se logrará una sociedad más justa. Particularmente se habla de que es la EMS y superior quienes tienen el desafío de ampliar la cobertura y se requiere de “una adecuada planeación del crecimiento de los servicios a fin de obtener el mayor beneficio en el uso de los recursos disponibles” (SEP, 2013, p. 54). No obstante, se considera que no es suficiente ampliar la cobertura, sino que también es necesario tomar en cuenta la diversidad cultural y lingüística del país, especialmente “los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras

que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y los grupos vulnerables” (SEP, 2013, p. 54). Para combatir el abandono, el Objetivo 3 propone “becas y apoyos a las familias que contribuyan a su permanencia en la escuela” (SEP, 2013, p. 54).

En sí, de acuerdo con Arzate (2015) las políticas de inclusión educativa para la EMS se establecen en el periodo presidencial 2012-2018 y cobran énfasis con el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) (SEP, 2014).

3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

EL ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

Con base en la perspectiva de Robert Yin (1984), se asume que los “estudios de caso [...] Por su carácter intensivo son indicados no solo para responder preguntas sobre *qué*, sino también, cuestiones sobre *cómo* y *por qué*, lo que los hace apropiados para estudios evaluativos y explicativos” (pp. 41-54). Por otra parte, en los estudios de casos múltiples, se trabaja con varias unidades anidadas. Los pasos que implica este tipo de estudio son básicamente: 1) selección del caso y negociación del acceso y 2) trabajo de campo: entrevistas, observación participante o no, grabación de audio o video, recolección de evidencia documental.

En cuanto al análisis de información Robert Yin (1984) puntualiza:

Habrá que apoyarse en la teoría que sustenta el estudio y desarrollar un marco en el que se encuadre la descripción del caso. Las estrategias analíticas particulares incluyen identificación y comparación de patrones en cuanto a variables dependientes o explicaciones alternativas; construcción de explicaciones; análisis de series de tiempo; análisis de unidades anidadas, cuando las hay; realización de observaciones repetidas; cuando se cuenta con un número considerable de estudios de caso, un análisis secundario del conjunto en cuanto a ciertos aspectos (*case survey*) (p. 99).

A continuación, se comunica cómo se seleccionaron los cuatro casos de estudio en los cuales se desarrolló el trabajo de campo. En la tabla 3.1 “Telebachilleratos Comunitarios ubicados en localidades donde se habla lengua indígena”, se aprecia un universo de 55 posibles casos para estudio. Sobresalen 22 planteles ubicados en localidades donde se habla lengua zapoteca, 10 donde se habla mixteco, seis donde la lengua indígena es el chinanteco y otros seis donde se habla el mazateco.

Tabla 3.1 Telebachilleratos Comunitarios ubicados en localidades donde se habla lengua indígena.

Lengua	Cañada	Costa	Istmo	Mixteca	Papaloapan	Sierra Norte	Sierra Sur	Valles Centrales	Totales
Chatina		1							1
Chinanteca	1				4	1			6
Chontal							3		3
Cuicateca	1								1
Mazateca	4				2				6
Mixe			2			3			5
Mixteca	1	1		7			1		10
Náhuatl	1								1
Zapoteca		2	4			4	8	3	21
Zoque			1						1
Total	8	4	7	7	6	8	12	3	55

Fuente: Elaboración del grupo de investigación con base en la información proporcionada por la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología de Oaxaca (2019) y del Catálogo de Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008).

A partir de este universo, se efectuó un muestreo intencional de aquellos planteles que iniciaron sus operaciones en el ciclo escolar 2013-2014 y 2014-2015, pues de ellos han egresado una y dos generaciones, por tanto, existe mayor probabilidad de localizar a jóvenes con trayectoria regular e irregular, y en consecuencia disponer de datos para contestar la pregunta de investigación. Para el estudio se seleccionaron los planteles: 06, 10, 19 y 22.

Tabla 3.2 TBC ubicados en localidades indígenas con egreso de una y dos generaciones

Región	Plantel inaugurado en el ciclo escolar 2013-2014	Plantel inaugurado en el ciclo escolar 2015-2016	Total de alumnos egresados
Cañada	–	No. 12, 15, 23 y 28	87
Costa	–	No. 11, 14 y 30	47
Istmo	–	No. 16, 20 y 22	40
Mixteca	–	No. 19 y 29	22
Sierra Norte	No. 5 y 6	No. 13 y 18	73
Sierra Sur	No. 2 y 7	No. 21, 26 y 31	102
Papaloapan	–	No. 27, 32 y 33	48
Valles Centrales	No. 10	No. 34	33
Totales	5	21	452

Fuente: Elaboración por el grupo de investigación a partir de los datos estadísticos de la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología de Oaxaca.

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

CONFORMACIÓN DE LOS FACTORES ASOCIADOS

A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Para la conformación de los factores asociados a las trayectorias escolares de las y los jóvenes indígenas que estudian en el TBC de Oaxaca se revisaron varias propuestas. Del trabajo de Román (2009) se revisó la matriz de análisis, la cual ubica tres dimensiones: material/estructural, política/organizativa y cultural; y dos tipos de factores: endógenos y exógenos. En sí, la autora propone “un ordenamiento de la multiplicidad de factores que permiten entender las diferencias en las trayectorias educativas de niños y adolescentes de estratos

sociales distintos” (p. 38). Para enriquecer el factor familiar se recuperaron los aportes metodológicos de Casillas, Chaín y Jacomé (2007) con relación al estudio del capital cultural, en específico la operacionalización del capital familiar “compuesto por el conjunto de disposiciones sociales, atributos y recursos que poseen los estudiantes de acuerdo con su origen social y familiar”. Finalmente, para estructurar el factor individual se recuperaron los aportes de Blanco, Solís y Robles (2014) que aparecen en su investigación sobre trayectorias educativas y laborales.

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Para lograr responder a la pregunta planteada en nuestra investigación y recuperando los aportes teórico-metodológicos mencionados, organizamos cuatro factores, específicamente: estructural, institucional, familiar e individual. A su vez, estos fueron integrados por diferentes variables y sus respectivos indicadores (Brunner y Elacqua, 2004; Martínez, 2019) tal como se ilustra en la tabla 3.3.

Tabla 3.3 Factores, variables e indicadores en el estudio

Factores	Variables	Indicadores
Estructural	Beca de apoyo para estudios (para cada nivel educativo)	Beca federal Beca estatal Beca municipal
	Sostenimiento del edificio escolar	Público Privado
	Oferta educativa de educación media superior	Federales Estatales
	Accesibilidad a la educación media superior	Ubicado en Municipio Ubicado en Agencia Municipal Ubicado en Agencia de Policía

Institucional	Sostenimiento de la organización escolar	Estatal Federal Particular
	Organización de la escuela	Unitaria Bidocente Completa
	Servicio de preescolar y primaria	General Indígena CONAFE
	Servicio de secundaria	Secundaria general Técnica Telesecundaria
	Turno de servicio de la organización escolar	Matutino Vespertino
	Infraestructura del TBC	Edificio construido para fines educativos Edificio adaptado para fines educativos
Familiar	Equipamiento del TBC	Equipo tecnológico Materiales audiovisuales Biblioteca
	Recursos humanos del TBC	Planta docente Personal de apoyo a la docencia
	Pertinencia del TBC	Enseñanza bilingüe Actividades de apoyo a la formación estudiantil
	composición familiar	Familia nuclear Familia extensa Familia monoparental
	Capital cultural familiar	Escolaridad de los padres Materiales de apoyo para el aprendizaje Lengua indígena de los padres Adscripción étnica de los padres
Capital económico familiar	Ingreso económico familiar Infraestructura de la vivienda Servicios de la vivienda	

Individual	sexo	Masculino Femenino
	Edad	Años
	Estatus familiar del estudiante	Estado civil Estructura familiar de apoyo para sus estudios Paternidad/maternidad
	Estatus económico del estudiante	Ingreso económico Dependientes económicos
	Capital cultural del estudiante	Hablante de lengua indígena Hablante de una lengua extranjera Pertenencia a colectivos

Una vez especificadas variables e indicadores que conforman cada uno de los factores, se procedió a especificar los eventos de las trayectorias escolares objeto de estudio y sus indicadores. Este segundo procedimiento se muestra en la tabla 3.4.

Tabla 3.4 Eventos de trayectorias escolares e indicadores

Trayectoria Escolar	Evento de Trayectoria Escolar	Indicadores
	Ingreso a cada nivel educativo	Edad de ingreso a cada nivel educativo Elección para estudiar la educación media superior Examen o prueba de admisión para ingresar al NMS
	Aprobación de grado escolar	Aprobación continua de grado y nivel escolar Aprobación discontinua de grado y nivel escolar Interrupción de estudios Causas de la interrupción de estudios
	Cambio de escuela	Nivel de educación donde ocurrió este evento
	Continuidad de un nivel educativo a otro	Ingreso inmediato al siguiente nivel educativo Razones para continuar los estudios en el TBC

DISEÑO DEL INSTRUMENTO

El instrumento elegido para recabar la información fue un cuestionario, denominado “Trayectorias escolares de los estudiantes indígenas del Telebachillerato Comunitario del Estado de Oaxaca” (Ver Apéndice). Este cuestionario se diseñó con base en la propuesta elaborada por Blanco, Solís y Robles (2014) y utilizada en su estudio acerca de las Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México (p. 184).

Teniendo el énfasis en las trayectorias educativas de los estudiantes, tal como lo apuntan Blanco, Solís y Robles (2014), se incluyeron las secciones referentes a la historia educativa de los encuestados, desde la educación preescolar hasta la secundaria, incorporando, en nuestro caso, preguntas acerca del tipo de escuela a la que asistieron, sobre todo tratando de indagar si accedieron a una modalidad bilingüe indígena. Por ello, siguiendo el diseño del cuestionario de los autores antes mencionados, se incluyeron los siguientes aspectos:

- a) Rasgos relevantes en la trayectoria escolar [...] la terminación o no del periodo escolar y la reprobación.
- b) Progresión escolar año con año, nivel y grado aprobado.
- c) Tipo de escuela a la que asistió y finalización de cada nivel educativo (modalidad, turno, institución en el caso de la educación media superior).
- d) Acceso a becas en cada nivel educativo (Blanco, Solís y Robles, 2014, p. 174).

La versión final del cuestionario consta de 80 ítems, agrupados en ocho secciones:

- 1) Datos de identificación.
- 2) Dimensión personal.
- 3) Dimensión social.
- 4) Progresión escolar.
- 5) Cierre de trayectoria escolar.

- 6) Institución escolar.
 - Educación Preescolar.
 - Educación Primaria.
 - Educación Secundaria.
 - Transición del nivel de secundaria al medio superior.
- 7) Educación en el TBC.
- 8) Sección para quienes abandonaron el TBC.

Con este cuestionario se realizó una encuesta piloto en dos TBC ubicados en comunidades indígenas de los valles centrales de Oaxaca, se le realizaron algunas correcciones necesarias y finalmente se encuestó a un total de 92 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 24 del plantel 06, 21 del plantel 10, 22 del plantel 19; y 25 del plantel 22. En otras palabras, en cada plantel seleccionado se encuestó a las dos terceras partes de su población estudiantil lo que representó 66.6% de esta.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

A partir de la revisión de investigaciones sobre los factores asociados a las trayectorias escolares, identificamos que para establecer la incidencia, correlación o impacto entre dos o más variables se han utilizado diferentes tipos de análisis estadístico, por ejemplo: análisis de regresión lineal y coeficiente de correlación de Pearson (García y Barrón, 2011), coeficiente de correlación de Pearson y la distribución *t* de Student (Lara, Pineda y Rocha, 2014) y coeficiente de correlación de Pearson (Méndez, 2015). Considerando estos antecedentes metodológicos y para responder a la pregunta de investigación planteada: ¿Cuáles son los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual que están asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes del TBC en relación con los eventos de ingreso, aprobación, cambio y continuidad escolar? Se decidió emplear para el análisis estadístico de los datos el coeficiente de correlación de Pearson a través del paquete Estadístico para las Ciencias Sociales

(SPSS v. 25). El uso de este paquete estadístico permitió identificar dirección y grado de asociación entre los factores ya mencionados y los eventos en las trayectorias de los estudiantes indígenas del TBC. Los grados de asociación de variables se observan en la tabla 3.5.

Tabla 3.5 Grados de asociación de variables

COEFICIENTE	INTERPRETACIÓN
R=1	Correlación perfecta
Mayor que 0.80	Muy fuerte
Entre 0.60 y 0.80	Fuerte
Entre 0.40 y 0.60	Moderada
Entre 0.20 y 0.40	Baja
COEFICIENTE	INTERPRETACIÓN
Entre 0 y 0.20	Muy baja
R=0	Nula

Fuente: Sáenz y Tamez (2014, p. 427)

Tal como lo exige la estadística inferencial, para determinar si la correlación identificada es válida para la población o el universo, se incluyó la prueba estadística de significancia bivariada para determinar si la hipótesis nula se acepta o se rechaza, en nuestra investigación, si determinado factor estaba o no asociado a cada uno de los eventos de la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas de los TBC que son estudiados. Los criterios de análisis del valor *P* se incluyen en la tabla 3.6.

Tabla 3.6 Criterios para la interpretación de los valores de P

VALOR P	CRITERIOS DE ANÁLISIS DEL VALOR P
$0,1 < P < 1,0$	Débil evidencia contra la hipótesis nula.
$0,01 < P < 0,1$	A medida que P disminuye, aumenta la evidencia contra la hipótesis nula.
$0,001 < P < 0,01$	
$0,0001 < P < 0,001$	A medida que P disminuye, hay fuerte evidencia contra la hipótesis nula.
$P < 0,0001$	

Fuente: Monterrey y Gómez-Restrepo (2007, p. 199).

Al inicio del proceso de análisis estadístico se organizó una tabla por cada plantel con el uso del SPSS v. 25: planteles 06 (San Pedro Yólox) y 10 (San Juan del Río), estos con dos generaciones de egreso y alta retención de matrícula; planteles 19 (San Lorenzo, Vista Hermosa) y 22 (Los Corazones) con una generación de egreso y una baja retención de matrícula. En un segundo momento, la información obtenida para cada factor a través de sus variables e indicadores se organizó como un cuerpo de datos. Un procedimiento similar se siguió para cada evento de la trayectoria escolar. Los procesos descritos permitieron generar la estadística descriptiva de cada caso, como se presenta en los resultados. En un tercer momento, se realizó el procesamiento de esta información, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson; esto implicó realizar cruces entre cada factor, sus variables e indicadores y los eventos de la trayectoria. En total se efectuaron 16 cruces de información por cada caso. Así mismo, se efectuó la prueba de significancia bivariada con un margen de error de 0.05, para cada uno de estos cruces y así determinar si la correlación observada era válida para la población o universo de cada caso. En resumen, los factores estructural, institucional, familiar e individual se correlacionaron con cada uno de los cuatro eventos de las trayectorias escolares ya enunciados; se obtuvieron un total de 64 correlaciones, 16 por cada plantel y en todas estas correlaciones se realizó la prueba de significancia. Lo anterior, permitió observar la dirección, nivel o grado de asociación y aceptar o rechazar la hipótesis nula entre las variables independientes (factores) y dependientes (eventos de

trayectoria escolar). Finalmente, los resultados obtenidos por cada cruce se agruparon en una tabla por cada plantel, resaltando en negro los cruces que sí tenían una asociación positiva o negativa y con rojo los cruces que no presentaron una asociación.

4. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

A continuación, se presentan los resultados de los análisis estadísticos efectuados a los datos de los cuatro planteles del TBC que se estudiaron.

TBC PLANTEL 06, SAN PEDRO YÓLOX

El TBC Plantel 06, se encuentra ubicado en la cabecera del Municipio de San Pedro Yólox en la región de la Sierra Norte del estado de Oaxaca, este municipio está conformado por seis barrios: Dolores, Rosario, San José, Soledad, Santa Rosa y San Nicolás; además cuenta con tres agencias municipales: San Martín Buenavista, San Francisco la Reforma y Rosario Temexitlán; y dos agencias de policía: San Isidro El Carrizal y Nuevo Rosario Temexitlán.

Para el año 2020, San Pedro Yólox contaba con 1 697 habitantes, de los cuales 48.3% eran hombres y 51.7% mujeres. La población de más de tres años que hablaba lengua indígena era 86.83%; y de esta 6.56% no hablaba español. Las lenguas indígenas más frecuentes eran el chinanteco y el mazahua. La población que se consideraba afroamericana o afrodescendiente era 6.66%. Del total de la población de 15 años y más 15.2% no tenía ninguna escolaridad, 72.9% tenía la educación básica, 9.9% la educación media superior y 2% educación superior. La tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años era de 98.7% y mayores de 25 años y más era de 75.1% (INEGI, 2020). Además, 94.3% de la población se encontraba en situación de pobreza, el grado de rezago social se registró como alto y la población en rezago educativo era 39.6% en relación con 27.2% estatal (Gobierno de México, 2020).

Factor individual. En este plantel se encuestaron a 24 estudiantes de los cuales 50% eran mujeres y 50% hombres, 33% ingresaron con extraedad (18 y 19 años) y 67% con la edad normativa (16 y 17 años), 87% hablaba el chinanteco como lengua indígena materna, 100% eran solteros y sin hijos, 96% dedicaba la

mayor parte de su tiempo al estudio, solo 4% desempeñaba un trabajo remunerado no cualificado, 83% vivía en la comunidad y 17% en localidades cercanas.

Con relación a por qué siguen estudiando en el TBC, 50% considera fundamental el apoyo económico de sus familiares, 21% necesita seguir estudiando, 13% le gusta estudiar, 8% piensa ir a la universidad y 4% porque tiene una beca o es soltero.

Factor familiar. 96% de las madres y padres hablaban el chinanteco como lengua indígena. Los niveles de escolaridad de las madres era 4% preescolar, 71% primaria, 21% secundaria y 4% sin escolaridad; los padres tenían un mayor nivel de escolaridad, 63% primaria, 33% secundaria y 4% estudios de bachillerato.

El sostenimiento económico de los estudiantes al desarrollar su trayectoria escolar era: en preescolar 83% ambos padres, 13% madre y 4% padre; en primaria 83% ambos padres, 13% madre y 4% algún familiar; en secundaria 92% ambos padres, 4% madre y 4% algún familiar; en bachillerato, 79% ambos padres, 8% madre, 8% algún familiar y el 4% el propio alumno, es decir, realiza trabajo asalariado no cualificado.

Con relación a los servicios existentes en sus viviendas durante su trayectoria escolar se tienen estos datos: en preescolar, 75% contaba con agua potable, 96% con energía eléctrica, 63% con drenaje, 67% con tv y 50% con DVD. Ninguna vivienda contaba con teléfono, tv de paga, computadora e internet. En el nivel de primaria, 92% contaba con agua potable, 96% con energía eléctrica, 29% con teléfono, 13% con computadora, 83% con tv, 54% con tv de paga, 75% con DVD. Ninguna vivienda contaba con servicio de internet. En el nivel de secundaria, 96% contaba con servicio de agua potable, 96% luz eléctrica, 96% drenaje, 96% con tv, 79% tv de paga, 83% con DVD, 50% computadora y 21% servicio de internet. En el nivel de bachillerato, 96% energía eléctrica, drenaje y tv, 92% agua potable, 88% tv de paga; 83% DVD, 54% servicio telefónico, 71% computadora y 25% servicio de internet.

Con relación a la existencia de material bibliográfico en sus hogares durante su trayectoria escolar se tiene: en preescolar 58% no contaba con libros; 38% con 10 libros y solo 4% entre 11 y 50 libros. En primaria, 17% no contaba con libros; 66% sí y 17% entre 11 y 50 libros. En secundaria, 8% de los hogares no

tenían libros, 71% con hasta 10 libros; 17% entre 11 y 50 libros y únicamente 4% contaba con entre 51 y 100. En el nivel de bachillerato, 4% no contaba con recursos bibliográficos, 79% con hasta 10 libros, 4% entre 11 y 50, y solamente 13% entre 51 y 100.

Con relación al número de hijos que tenían las familias de estos 24 estudiantes: 4% uno, 4% dos, 17% tres, 38% cuatro, 17% cinco, 8% seis, 8% siete y 4% diez.

Factor institucional. El plantel 06 del TBC se encuentra funcionando en un edificio de concreto ya terminado con tres niveles que antes fue un hotel, y este fue proporcionado por la autoridad municipal para el servicio educativo; se cuenta con energía eléctrica, agua potable, sanitarios con drenaje. Cada grado tiene un salón con pizarrón blanco y mobiliario (mesas y sillas). La institución no tiene teléfono, internet, material audiovisual, TV y DVD por grado, ni videoprojector. Existen otros tres espacios: uno para oficina de la dirección, en otro hay equipos de cómputo (aproximadamente seis) exclusivos para los estudiantes y otro donde funciona la biblioteca. También existen otros espacios para el desarrollo de las actividades escolares, sin embargo, estos son muy pequeños. El plantel cuenta con un programa de tutorías y clubes, pero no con personal secretarial e intendente. En este TBC no se solicitan cuotas económicas para inscripción o reinscripción.

Factor estructural. Los estudios realizados por estos 24 jóvenes indígenas en la educación básica –preescolar, primaria, secundaria– y ahora en bachillerato se llevaron a cabo en instituciones educativas con sostenimiento público. En preescolar, 100% asistió a escuelas de organización completa, 92% de servicio general (no indígena) y 8% indígena. En primaria, 100% asistió a escuelas generales y de turno matutino. En el nivel de secundaria, 100% estudió en telesecundaria y turno matutino. Ahora en el TBC 100% estudiaba en el turno matutino, 96% estaba satisfecho con este turno; 92% expresó satisfacción con las clases y 100% estaba satisfecho con las antologías de estudio.

Con relación al apoyo económico durante sus estudios a través de la educación básica y media superior se tienen estos datos. En preescolar, 29% tuvieron becas federales y 42% becas estatales. En primaria, 83% tenían becas

federales y 46% becas estatales. En secundaria, 79% tenían becas federales, 54% becas estatales y 88% contaban con la beca “Desayunos escolares”. En el nivel de bachillerato 83% contaban con becas federales, 42% con becas estatales, 13% becas del TBC y 33% con becas de transporte o excelencia por parte del Municipio de Yólox.

Trayectorias escolares. Los datos que se tienen de estos 24 jóvenes indígenas son: en preescolar, 83% ingresó a la edad normativa, 13% con extraedad y 4% no respondió. Así mismo, 92% aprobó este nivel y 8% no respondió. En primaria, 8% ingresó con edad anticipada, 75% a la edad normativa y 17% con extraedad. En el aspecto de aprobación y reprobación de los grados escolares que conforman este nivel, se destaca que en el primer y segundo grados 8% reprobó, en tercero, cuarto y quinto 4%; y en sexto grado 100% aprobó. En secundaria, 8% ingresó a una edad anticipada, 59% con edad normativa y 33% con extraedad; 4% reprobó en el primer y segundo grados, y 100% aprobó el tercer grado. En bachillerato, 8% ingresó con edad anticipada, 50% con la edad normativa y 42% con extraedad; 100% aprobó el primer grado, 96% aprobó el segundo grado y 67% llevaba aprobadas las materias del tercer grado.

Con relación al cambio de escuela o institución en algún momento de la educación básica o media superior los datos son: en preescolar, 100% se mantuvo en el mismo plantel. En primaria, 92% no se cambió de escuela; en secundaria y bachillerato solo 4% se cambió de institución.

Con respecto al evento de trayectoria escolar “continuidad de estudios” los datos son: 96% pasaron de forma inmediata de preescolar a primaria y 92% lo hicieron de primaria a secundaria y 100% continuaron sus estudios después de concluir el nivel de secundaria. Se subraya que para 50% de los 24 jóvenes indígenas el TBC no era su primera opción y 8% hizo examen para ingresar a otro tipo de bachillerato.

A continuación, en la tabla 4.1 se presentan los resultados de las correlaciones y de la prueba de significancia bivariada, para el caso del plantel 06.

Tabla 4.1 Correlación de los factores; individual, familiar, institucional y estructural con los eventos de Ingreso, Aprobación, Cambio y Continuidad. Plantel 06 TBC San Pedro Yólox

Factores	Ingreso escolar	°Sig.	Aprobación de grado	°Sig.	Cambio de escuela	°Sig.	Continuidad escolar	°Sig.
Individual	-.762	.01	.162	.451	-.569	.01	.473	.05
Familiar	-.529	.01	-.230	.290	-.380	.074	.541	.01
Institucional	-.574	.01	.765	.01	-.912	.01	.142	.509
Estructural	-.006	.979	-.337	.107	.313	.136	.338	.106

Nota: Datos procesados con el programa informático SPSS V. 25 (2021).

Ingreso escolar. En la tabla 4.1, se puede observar, de izquierda a derecha, en la columna dos, que el ingreso a los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, presenta una correlación negativa fuerte y moderada (-.762, -.529 y -.574) con los factores individual, familiar e institucional respectivamente, con un nivel de significancia del .01 en los tres eventos, menor al margen de error permitido .05. Por lo que, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa o de trabajo. Es decir, el factor individual, familiar e institucional y sus variables respectivas sí están asociados a nivel de población, de forma fuerte y moderada al evento de trayectoria escolar: ingreso, ya sea a una edad anticipada, normativa o extraedad. También hay que decir que esta asociación es inversa; lo que significa, por ejemplo, que la edad a la que ingresan los estudiantes (variable dependiente) tenderá a ser normativa cuando los valores de variable independiente (factores) sean los menores y encontraremos casos de extraedad cuando los valores de cada factor sean los mayores.

El factor estructural y el evento “ingreso al nivel educativo”, presentan una correlación negativa muy baja (-.006) con un nivel de significancia del .979, mayor al margen de error permitido, para este evento, por tanto, se acepta la hipótesis nula. Es decir, la prueba de hipótesis bivariada no muestra que haya asociación, a nivel de población, entre este factor y el ingreso a la edad normativa de los jóvenes indígenas a los diferentes niveles educativos.

Aprobación del grado escolar. Con respecto a este evento, en la columna cuatro de izquierda a derecha, el factor individual tiene una correlación positiva muy baja (.162) con un nivel de significancia del .451, mayor al margen de error permitido del .05. El factor familiar tiene una correlación negativa baja (-.230) y un nivel de significancia del .290, mayor al margen de error permitido. El factor estructural presenta una correlación negativa baja (-.337) y un nivel de significancia del .107, mayor al margen de error permitido. En los tres análisis estadísticos, no se rechaza la hipótesis nula. En resumen, la prueba de hipótesis muestra que a nivel de población los factores individual, familiar y estructural no están asociados al evento “aprobación de grado escolar”.

El factor institucional presenta una correlación positiva fuerte (.765) y un nivel de significancia del 0.01 menor al margen de error permitido. Lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa o de trabajo. En otras palabras, el factor institucional y sus variables, según la prueba de hipótesis, muestra que a nivel de población el evento “aprobación de grado” sí está asociado de manera significativa al factor institucional.

Cambio de escuela. Para este evento de trayectoria escolar, en la columna seis de izquierda a derecha, los factores individual e institucional presentan una correlación negativa moderada y muy fuerte respectivamente (-.569 y -.912) y con un nivel de significancia del .01 menor al margen de error permitido en ambos eventos. Por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza y se aprueba la hipótesis alternativa o de trabajo. Por su parte, el factor familiar presenta una correlación negativa baja (-.380), con un nivel de significancia del 0.074, mayor al margen de error permitido. El factor estructural tiene una correlación positiva baja (.313), con un nivel de significancia del 0.136, mayor al margen de error permitido, en ambos eventos no se rechaza la hipótesis nula.

Con esta evidencia se puede decir que a nivel de población y tras aplicar la prueba de hipótesis, el factor institucional e individual sí están asociados de manera fuerte, moderada y negativa al evento “cambio de escuela”, no así el factor estructural y familiar.

Continuidad de un nivel a otro. Con relación a este evento de trayectoria escolar, en la columna ocho de izquierda a derecha, el factor individual tiene una correlación positiva baja del .473, con un nivel de significancia del 0.05 igual al margen de error permitido. Por su parte, el factor familiar presenta una correlación positiva moderada (.541), con un nivel de significancia del .01 menor al margen de error permitido. En ambos eventos, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa o de trabajo. El factor institucional presenta una correlación positiva muy baja de .142, con nivel de significancia de .509 y el factor estructural tiene una correlación positiva baja del .338 y un nivel de significancia del .106. En ambos eventos, el nivel de significancia es mayor al margen de error permitido, no se rechaza la hipótesis nula.

Lo anterior nos indica que a nivel de población y tras la prueba de hipótesis en el evento de trayectoria escolar “continuidad de un nivel educativo a otro” sí existe correlación baja y moderada con los factores individual y familiar. No se pudo encontrar correlación de este evento con los factores estructural e institucional.

Con base en el análisis de estos resultados ya podemos responder la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual que están asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes del TBC con relación a los eventos de ingreso, aprobación, cambio y continuidad escolar? Para el caso del Plantel 06 ubicado en la cabecera municipal de Yólox, se estableció la correlación entre los siguientes eventos: el “ingreso a cada nivel educativo” está asociado con los factores individual, institucional y familiar; la “aprobación de grado escolar” está asociada únicamente al factor institucional. El “cambio de escuela” está asociado a los factores institucional e individual y la “continuidad de un nivel educativo a otro” está asociada a los factores familiar e individual.

TBC PLANTEL 10, SAN JUAN DEL RÍO

El TBC Plantel 10, se encuentra ubicado en el municipio de San Juan del Río, en la región de los Valles Centrales del estado de Oaxaca. Este municipio solo

cuenta con una cabecera política y administrativa, es decir, carece de agencias municipales y de policía.

Para el año 2020, San Juan del Río contaba con una población de 1 372 habitantes, 47.4% hombres y 52.6% mujeres. La población que hablaba lengua indígena de más de tres años era 86.17%, de esta 3.09% no hablaba español; las lenguas indígenas que más se hablaban eran el zapoteco y el mixe. La población que se consideraba afroamericana o afrodescendiente era 1.38%. Del total de la población de 15 años y más 11% no tenía ninguna escolaridad, 79% contaba con educación básica, 8.7% cursó la educación media superior y 1.2% educación superior. La tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años era 99.5% y de los mayores de 25 años y más era 82.3% (INEGI, 2020). Por otra parte, 83.3% de su población se encontraba en situación de pobreza. El grado de rezago social se registró como medio. La población en rezago educativo era 42.4% con relación al 27.2% estatal (Gobierno de México, 2020).

Factor individual. De los 21 jóvenes indígenas encuestados, 86% eran mujeres y 14% hombres, 81% tenían la edad normativa (16 y 17 años) y 19% extraedad (18 y 19 años), 81% hablaban el zapoteco como lengua indígena materna y 19% no hablaban una lengua indígena. No obstante, este último dato, 100% se autoadscribe como indígena, 95% indicó ser soltero, 100% no tenía hijos, ni dependientes económicos y no trabajaba en un empleo remunerado. Además, 100% dedicaba la mayor parte de su tiempo al estudio, 81% vivía en la cabecera municipal y 19% en localidades cercanas.

Con relación a las razones que les habían permitido continuar sus estudios en el TBC, 43% consideró que necesitaba seguir estudiando, 29% señaló el apoyo económico de sus familiares, 14% porque pensaba ir a la universidad, 10% porque era soltero y 5% porque le gustaba estudiar.

Factor familiar. 86% de las madres y padres de familia hablaba el zapoteco como lengua materna. El nivel de escolaridad que poseían las madres era: 5% preescolar, 48% primaria, 38% secundaria y 10% carrera técnica. En el caso

de los padres familia, 48% primaria, 38% secundaria y 14% de los estudiantes contestó que no sabe.

El sostenimiento económico para los estudios de estos 21 jóvenes indígenas se caracterizaba así: en preescolar, primaria y secundaria 86% indicó a ambos padres de familia y 14% a la madre. En el bachillerato, 81% ambos padres, 14% la madre y 5% el padre de familia.

Con relación a las características de su vivienda, se tienen estos datos: en preescolar, 67% señaló que su casa tenía piso de tierra, 28% cemento y 5% piso de madera. En primaria, 72% indicó que sus viviendas contaban con piso de cemento, 14% madera y 14% tierra. En secundaria, 76% tenía piso de cemento, 19% madera y 5% tierra. En el nivel de bachillerato, 76% contaban con piso de cemento y 24% madera.

Los servicios que tenían sus viviendas eran: en preescolar, 81% agua potable, 100% energía eléctrica, 53% drenaje, 57% refrigerador. En cuanto a equipo electrodoméstico: 19% lavadora, 10% horno de microondas, ninguna vivienda contaba con aspiradora, 71% contaba con TV, 29% con DVD y teléfono, 5% contaba con computadora, sin servicio de internet y 5% con automóvil particular.

En el nivel de primaria, 90% contaba con agua potable, 100% energía eléctrica, 71% drenaje, 76% refrigerador, 29% lavadora, 24% horno de microondas. Los hogares no contaban con aspiradora, 76% TV, 14% servicio de TV de paga, 43% DVD y teléfono, 14% con computadora, ninguna vivienda contaba con servicio de internet y 10% con automóvil particular.

En el nivel de secundaria, 86% contaba con agua potable, 100% luz eléctrica, 95% servicio de drenaje, 90% refrigerador, 43% lavadora, 43% horno de microondas, ninguno de los hogares contaba con aspiradora, 90% TV abierta, 19% TV de paga, 57% DVD, 52% línea telefónica, 24% computadora, 5% servicio de internet y 14% automóvil particular.

En el nivel de bachillerato, 95% contaba con agua potable, 90% energía eléctrica, 90% drenaje, 90% refrigerador, 52% lavadora, 48% horno de microondas, ninguno de los hogares contaba con aspiradora, 86% TV abierta, 29% TV de paga, 67% DVD, 57% línea telefónica, 52% con computadora, 19% de los hogares contaba con servicio de internet y 19% con automóvil propio.

Con relación al material bibliográfico con el que contaban las viviendas en los diferentes niveles educativos, en preescolar, 52% no contaba con libros, 38% hasta 10 libros y solo 5% entre 201 y más libros. En primaria, 5% no contaba con libros, 62% hasta 10 libros, 24% entre 11 y 50 libros y 5% entre 201 y más libros. En secundaria, 38% tenía hasta 10 libros, 43% entre 11 y 50 libros, 5% contaba entre 51 y 100 libros y 5% entre 201 y más libros. En el nivel de bachillerato, 33% tenía hasta 10 libros, 33% de los hogares entre 11 y 50 libros y 24% entre 51 y 100 libros.

Con relación al número de hijos de las familias, 14% tenían un solo hijo, 29% dos hijos, 24% tres, 14% cuatro, 14% cinco y 5% con seis hijos. Con relación al orden en que nació el estudiante se tiene: 48% fue el primer hijo/a, 19% el segundo hijo/a, 24% el tercer hijo/a, 14% el cuarto hijo/a, 14% el quinto hijo/a y 5% el sexto hijo/a.

Sobre la composición de los hogares: en preescolar, 57% estaban conformados por ambos padres, 38% por la madre y 5% por los abuelos. En primaria, 62% ambos padres y 38% por la madre. En secundaria, 76% ambos padres y 24% por la madre. En bachillerato, 81% ambos padres y 19% por la madre.

Factor institucional. Este plantel se encuentra funcionando en un edificio con adecuaciones para el servicio educativo, se le da mantenimiento con recursos económicos que proporciona la autoridad municipal y con cuotas de 10 a 200 pesos que aportan los padres de familia; cuenta con servicios de agua potable, energía eléctrica, sanitarios (improvisados). Además, cuenta con un salón por grado, pizarrón blanco y mobiliario (mesas y sillas), computadoras para uso exclusivo de los alumnos e internet, oficina para la dirección, biblioteca, un programa de tutorías, un docente por área de conocimiento y uno de los docentes es encargado del plantel. No cuenta con personal administrativo (secretaria/o) ni de intendencia. Por otra parte, carece de clubes, servicio de teléfono, material audiovisual, TV, DVD y videoprojector por grado.

Factor estructural. En preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, 100% de estos estudiantes reportan que cursaron/cursan sus estudios en instituciones

educativas de sostenimiento público. En cuanto a la organización de estas se tiene: en preescolar, 76% fue de organización completa, 5% organización incompleta y 19% de los estudiantes no asistió a este nivel. En primaria, 81% organización completa y 19% no contestó. En cuanto al tipo de servicio: en preescolar, 81% fueron generales. En primaria: 76% servicio general y 5% indígena; todas ellas en el turno matutino. En secundaria, 76% en telesecundaria y 5% en secundaria técnica, todas ellas en el turno matutino. En el nivel de bachillerato, 100% estudia en el turno matutino y 81% está satisfecho; 76% está satisfecho con las clases y 81% con las antologías de estudio.

Con relación a becas, en preescolar 29% tuvieron becas federales y en primaria 33% también de este tipo. En secundaria, 52% federales, 14% estatales y 5% de la propia escuela. En bachillerato, 62% beca federal y 10% beca estatal.

Trayectorias escolares. En preescolar, 81% ingresó con la edad normativa y 5% con extraedad. Con respecto a la aprobación, 95% de los estudiantes lo hicieron. En primaria, 100% ingresó a la edad normativa y, así mismo, aprobó este nivel. En secundaria, 95% ingresó a la edad normativa y 5% con extraedad; 100% aprobó los tres grados. En bachillerato, 95% ingresó a la edad normativa y 5% con extraedad, 100% aprobó el primer grado, 86% el segundo grado, 48% iba aprobando el tercer grado y 52% no respondió.

En cuanto al evento cambio de escuela: en preescolar, 5% vivió esta situación. En primaria, 10%. En secundaria y bachillerato, 86% permaneció en la misma escuela y 14% no respondió.

Con respecto a la continuidad de estudios de un nivel educativo a otro, sobresale que 95% lo hizo de primaria a secundaria, 76% pasó de secundaria a bachillerato, para el 5% esto no fue así. Para 71% el TBC fue su primera opción, no así para 10% quienes presentaron examen de ingreso a otras opciones de educación media superior. En la tabla 4.2 se presentan las correlaciones obtenidas y los resultados de la prueba de significancia bivariada obtenidas para este plantel del TBC.

Tabla 4.2 Correlación de los factores; individual, familiar, institucional y estructural con los eventos de Ingreso, Aprobación, Cambio y Continuidad. Plantel 10 TBC San Juan del Río

Factores	Ingreso escolar	Sig.	Aprobación de grado	Sig.	Cambio de escuela	Sig.	Continuidad escolar	Sig.
Individual	.315	.165	-.770	.01	-.474	.05	-.502	.05
Familiar	.227	.336	-.748	.01	-.499	.05	-.450	.05
Institucional	-.089	.701	.270	.236	.936	.01	.938	.01
Estructural	.052	.822	.142	.538	.960	.01	.868	.01

Fuente: Datos procesados con el programa informático SPSS V. 25. Distribución de Pearson (2021).

Ingreso escolar. Este evento en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato y los factores individual y familiar, presentan una correlación positiva baja (.315 y .227), con un nivel de significancia del .165 y .336 respectivamente. El factor institucional tiene una correlación negativa muy baja -.089, con un nivel de significancia del .701 y el factor estructural tiene una correlación positiva muy baja (.052) con un nivel de significancia del .822. Este evento en todos los niveles educativos tiene un nivel de significancia mayor al margen de error permitido .05, por lo que, no se rechaza la hipótesis nula. Lo cual significa que entre los factores individual, familiar, institucional y estructural y el evento: ingreso a la edad normativa, a nivel población no se pudo establecer una asociación.

Aprobación de grado. Tanto el factor individual como el familiar tienen una correlación negativa y fuerte -.770 y -.748 respectivamente, esto en los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; ambos con un nivel de significancia del .01, menor al margen de error permitido. Por lo que, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa o de trabajo. Lo cual significa que entre estos dos tipos de factores y el evento “aprobación escolar”, sí hay una asociación a nivel de población, pero es una asociación negativa, es decir, entre mayor sea el valor de la variable dependiente (aprobación de grado) menor es el valor de la variable independiente (factor individual o familiar).

Entre los factores institucional y estructural y la aprobación de grado se presenta una correlación positiva baja .270 y .142 respectivamente; con un

nivel de significancia del .236 y .538 también respectivamente, mayor al margen de error permitido del .05, por tanto, no se rechaza la hipótesis nula. Lo cual significa que a nivel de población este evento de trayectoria escolar y estos dos factores no están asociados.

Cambio de escuela. Con respecto a este evento se presenta una correlación negativa moderada con los factores individual y familiar -.474 y -.499 respectivamente, ambas con un nivel de significancia del .05, igual al margen de error permitido, por tanto, se acepta la hipótesis nula. En tanto, el cambio de escuela mantiene una correlación positiva muy fuerte con los factores institucional y estructural, .936 y .960 respectivamente, con un nivel de significancia del .01, menor al margen de error permitido, por lo que, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa o de trabajo. En otras palabras, entre este evento de trayectoria escolar y los dos factores enunciados no solo existe una correlación, sino que esta es muy fuerte, casi perfecta para el segundo tipo de factor.

Continuidad de un nivel a otro. Por último, la continuidad de un nivel a otro presenta una correlación negativa moderada con los factores individual y familiar del -.502 y -.450, respectivamente; ambas correlaciones con un nivel de significancia del .05 igual al margen de error permitido, por tanto, la hipótesis nula se acepta.

Por su parte, los factores institucional y estructural y este evento de trayectoria escolar tienen una correlación positiva muy fuerte del .938 y .868 respectivamente; ambas con un nivel de significancia del .01, menor al margen de error permitido, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa o de trabajo. Lo cual significa que a nivel de población se puede mostrar que sí hay una correlación entre estos dos tipos de factor y la continuidad de un nivel educativo a otro.

Para el caso del Plantel 10 de San Juan del Río, los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual que están asociados a las trayectorias

escolares de los estudiantes del TBC con relación a los eventos de ingreso, aprobación, cambio y continuidad escolar son los siguientes: el evento de trayectoria escolar “ingreso a cada nivel educativo” no presentó ninguna correlación entre este y los factores considerados en la investigación, la “aprobación de grado escolar” está asociada a los factores individual y familiar; el evento de trayectoria escolar “cambio de escuela” está asociado a los factores estructural e institucional y el de “continuidad de un nivel educativo a otro” está asociado a los factores institucional y estructural.

TBC PLANTEL 19, SAN LORENZO VISTA HERMOSA

El TBC 19 se encuentra ubicado en la agencia municipal de San Lorenzo Vista Hermosa en el Municipio de San Miguel Amatitlán perteneciente a la región de la mixteca en el estado de Oaxaca. Para el año 2020, San Miguel Amatitlán contaba con una población de 6 932 habitantes, de los cuales 48.2% eran hombres y 51.8% mujeres. La población que hablaba lengua indígena de más de tres años era de 12.32%, de esta 1.51% no hablaba el español. La población que se considera afromexicana o afrodescendiente era 0.50%. Las lenguas indígenas que más se hablaban en la población eran el náhuatl y el mixteco. Del total de la población de 15 años y más, 14.6% no tenía ninguna escolaridad, 73.9% tenía la educación básica, 10% educación media superior y 1.5% educación superior. La tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años era de 98.25% y de los mayores de 25 años y más era de 74% (INEGI, 2020). Por otra parte, el 94.5% de su población se encontraba en situación de pobreza. El grado de rezago social se registró como alto. La población en rezago educativo era del 35.6% con relación al 27.2% estatal (Gobierno de México, 2020).

Factor individual. De los 22 estudiantes encuestados en el Plantel 19, 50% eran mujeres y 50% hombres, 81% tenían la edad normativa (15-17 años) y 19% extraedad (18 y 19 años), 100% declaró no hablar una lengua indígena, sin embargo, 82% se autoadscribió como indígena y 18% no, 86% era soltero y 14%

vive con una pareja. Del total de los estudiantes, 9% (dos) tienen un hijo, 5% (uno) tiene dependientes económicos, 100% declara no trabajar y recibir una remuneración, 100% dedica la mayor parte del tiempo al estudio. El total de los estudiantes del Plantel 19 vive en la agencia municipal.

Con relación a por qué continuaban estudiando la EMS, 23% consideraba fundamental el apoyo económico de sus familiares, 18% pensaba que sí continuaría estudiando porque contaba con una beca, 5% pensaba ir a la universidad, 5% porque le gustaba estudiar, 5% porque la escuela estaba cerca de su casa y otro 5% porque era soltero. El resto de los estudiantes no respondió la pregunta.

Factor familiar. 100% de las madres no hablan una lengua indígena y 5% (uno) de los padres habla el mixteco como lengua indígena materna. El nivel de escolaridad de las madres: 73% cursaron la educación primaria y 23% secundaria. En el caso de los padres: 27% primaria, 23% secundaria y 14% no cursó ningún estudio. El sostenimiento de los estudiantes se caracteriza de la siguiente manera: preescolar, 82% por ambos padres y 18% únicamente la madre; primaria, 86% por ambos padres y 14% la madre; secundaria: 72% ambos padres, 18% la madre y 5% algún otro familiar; bachillerato: 82% ambos padres y 14% exclusivamente la madre. 91% de los estudiantes manifestó que su vivienda desde preescolar hasta secundaria tenía piso de cemento y 5% piso de tierra. En el nivel de bachillerato, 86% indicó piso de cemento y 9% piso de tierra.

Los servicios y equipamiento de estas viviendas se reportan de la siguiente manera: en preescolar, 82% tenía agua potable, 100% energía eléctrica, 32% drenaje, 59% tenía refrigerador, 50% lavadora, 9% horno de microondas, 82% contaban con TV, 14% TV de paga, 45% DVD, 32% con teléfono y 14% tenía automóvil particular. No contaban con computadora ni servicio de internet.

En el nivel de primaria, 82% contaba con agua potable, 100% energía eléctrica, 36% drenaje, 73% refrigerador, 55% lavadora, 18% horno de microondas, 95% TV abierta, 18% TV de paga, 64% DVD, 41% teléfono, 5% computadora, 5% internet y 14% automóvil particular. Ninguno de los hogares contaba con aspiradora.

En el nivel de secundaria, 86% contaba con agua potable, 100% energía eléctrica, 36% drenaje, 64% refrigerador, 64% lavadora, 36% horno de microondas, 100% tv abierta, 64% tv de paga, 91% DVD, 64% línea telefónica, 32% computadora, 5% servicio de internet y 18% con automóvil particular. Ninguno de los hogares contaba con aspiradora.

En el nivel de bachillerato, 91% contaba con agua potable, 95% energía eléctrica, 41% drenaje, 91% refrigerador, 68% lavadora, 41% horno de microondas, 91% tv abierta, 64% tv de paga, 91% DVD, 64% línea telefónica, 41% computadora, 5% servicio de internet y 18% automóvil propio. Ninguno de los hogares contaba con aspiradora.

Con relación al material bibliográfico en cada vivienda: en preescolar, 81% no contaba con libros, 14% hasta 10 libros y solo 5% entre 11 y 50 libros. En primaria, 91% hasta 10 libros y 9% entre 11 y 50. En secundaria, 5% no tenía libros, 50% hasta 10 libros y 45% entre 11 y 50. En bachillerato, 50% hasta 10 libros, 32% entre 11 y 50 libros y 18% entre 51 y 100 libros.

Con relación al número de hijos por familia: 9% tres, 18% cuatro, 32% cinco, 32% seis y 9% ocho.

Con relación al orden de nacimiento de los estudiantes: 18% primer hijo/a, 9% segundo hijo/a, 36% tercer hijo/a, 18% cuarto hijo/a, 14% quinto hijo/a y 5% el sexto hijo/a.

La composición de los hogares en los diferentes niveles educativos durante la trayectoria escolar de los estudiantes: en preescolar, 59% conformado por ambos padres y 41% únicamente por la madre. En primaria, 59% ambos padres, 36% por la madre y 5% por los abuelos. En secundaria, 59% ambos padres, 36% por la madre y 5% por algún otro familiar. En bachillerato, 68% ambos padres, 27% la madre y 5% por algún otro familiar.

Factor institucional. El Plantel del TBC 19 se encuentra funcionando en un edificio adaptado para fines educativos, su sostenimiento se realiza entre las autoridades de la agencia municipal y los padres de familia, quienes realizan cooperaciones que van de los 10 a los 200 pesos. Este edificio adaptado cuenta con energía eléctrica, letrinas, pero no tiene servicio de agua potable; así

mismo, tiene una oficina para la dirección y un salón por cada grado con pizarrón blanco y sillas individuales con paleta. Cabe remarcar que este plantel no cuenta con computadoras para uso exclusivo de los alumnos, ni internet, línea telefónica, material audiovisual, tv, DVD o videoprojector. La planta docente está integrada por tres profesores y uno de ellos es el encargado de la dirección, tal como lo propone el modelo del TBC. No cuenta con personal administrativo ni de intendencia. Tampoco existe una biblioteca y no hay un programa de tutorías ni clubes.

Factor estructural. De los 22 jóvenes encuestados ahora sabemos que 95% asistió a un preescolar público. En primaria, secundaria y bachillerato, 100% asistieron a instituciones públicas. En cuanto al tipo de organización escolar, se tiene en: preescolar 95% de las escuelas fueron de organización completa y ofrecieron un servicio de preescolar general. En primaria, 100% eran de sostenimiento público, organización completa y ofrecían un servicio de primaria general. El turno de estas era: 91% matutino y 9% vespertino. En secundaria, de estos estudiantes indígenas 95% asistió a una telesecundaria y 5% a secundaria técnica, 95% al turno matutino y 5% al vespertino. En el nivel de bachillerato, 100% asiste al turno matutino y 95% está satisfecho con este, 86% está satisfecho con las clases y 100% con las antologías de estudio.

Con relación a las becas de apoyo para seguir estudiando en los diferentes niveles educativos los datos son los siguientes: en preescolar, 29% tuvo beca federal. En primaria, 33% beca federal. En secundaria, 52% beca federal, 14% estatal y 5% de la propia escuela. En el nivel de bachillerato, 62% beca federal y 10% estatal.

Trayectorias escolares. En preescolar, 95% de los jóvenes indígenas ingresó con la edad normativa y aprobó el nivel sin problemas. En primaria, 95% ingresaron con la edad normativa y 5% con edad anticipada. 100% aprobó el primer, segundo y tercer grados, 91% aprobó el cuarto grado, 95% el quinto grado y 100% el sexto grado. En secundaria, 82% ingresó a este nivel educativo con la edad normativa y 18% con extraedad, 100% aprobó los tres grados sin problemas. En bachillerato, 64% ingresaron con la edad normativa, 36% con extraedad, 100% aprobó el primer y segundo grados, 55% el tercer grado y 45% no respondió.

Con relación al evento “cambio de escuela” en los diferentes niveles educativos se tienen estos datos: en preescolar, 91% se mantuvieron en la misma escuela y solo 9% se cambió. En primaria, 95% no cambió de escuela y 5% sí. En secundaria y bachillerato, 86% permaneció en la misma escuela y 14% se cambió a otra institución.

Con respecto a la continuidad de estudios de un nivel educativo a otro, sobresale que, 5% interrumpió sus estudios en primaria, 95% continuó inmediatamente sus estudios de bachillerato al concluir la secundaria. Para 95% de los jóvenes indígenas el TBC fue su primera opción de ingreso al nivel medio superior y para 5% no, 14% presentó examen de ingreso a otra opción de educación media superior.

Ahora, en la tabla 4.3, se muestran las correlaciones entre los factores enunciados y los eventos de trayectoria. Así mismo los resultados de la prueba de significancia bivariada.

Tabla 4.3 Correlación de los factores; individual, familiar, institucional y estructural con los eventos de Ingreso, Aprobación, Cambio y Continuidad. Plantel 19 TBC San Lorenzo Vista Hermosa

Factores	Ingreso escolar	°Sig.	Aprobación de grado	°Sig.	Cambio de escuela	°Sig.	Continuidad escolar	°Sig.
Individual	.872	.01	-.373	.451	-.820	.01	-.373	.087
Familiar	.462	.05	-.071	.755	-.297	.179	.346	.115
Institucional	.268	.228	.412	.056	.207	.356	-.079	.727
Estructural	-.676	.01	.061	.786	.734	.01	.285	.198

Fuente: Datos procesados con el programa informático SPSS V. 25. Distribución de Pearson (2021).

Ingreso escolar. Se puede observar de izquierda a derecha, en la columna dos que el evento: “ingreso escolar” a los diferentes niveles educativos tiene una asociación muy fuerte con el factor individual (.872), fuerte con el factor estructural (-.676) y moderada con el factor familiar (.462). La prueba de significancia bivariada, con un margen de error de 0.05, muestra que tenemos elementos para rechazar la hipótesis nula, por tanto, se establece que entre el evento de trayectoria educativa: ingreso escolar y los factores enunciados sí hay una asociación. En el caso de los factores individuales y familiares es una asociación directa, es decir, a medida que los valores de la variable independiente se incrementan también lo hacen los de la variable dependiente. En el caso del factor estructural se tiene una relación inversa, en otras palabras, cuando los valores de la edad de ingreso aumentan (variable dependiente), los valores del factor estructural disminuyen (variable independiente) y viceversa.

En cuanto a la asociación entre el factor institucional y el evento: “ingreso escolar”, esta es baja con un .268 y la prueba de hipótesis da una significación de .228, por tanto, se acepta que entre este factor y el evento de trayectoria escolar no hay asociación.

Aprobación de grado. En cuanto al evento “aprobación de grado”, columna cuatro de izquierda a derecha, se observa que los factores institucional (.412), individual (-.373), familiar (-.071) y estructural (.061) tienen una asociación moderada, baja y muy baja con este. La prueba estadística de hipótesis cuyo nivel de significación se predeterminó en 0.05 nos dan elementos para no rechazar la hipótesis nula, por tanto, se establece la no asociación entre los factores mencionados y el evento de trayectoria escolar en análisis.

Cambio de escuela. En cuanto al evento “cambio de escuela”, marcado en la columna seis de izquierda a derecha, se muestra que los factores individuales (-.820), estructurales (.734) familiares (-.297) e institucionales (.207), tienen una asociación: muy fuerte, fuerte y baja. La prueba de significancia bivariada nos permite establecer que los factores familiares (.179) e institucionales (.356), no están asociados al evento de referencia. Por su parte, los factores

individuales y estructurales sí están asociados. Para el primero la correlación es negativa y para el segundo la correlación es positiva.

Continuidad de un nivel educativo a otro. En cuanto a este evento se puede observar en la columna ocho de izquierda a derecha que los factores individuales (-.373), familiares (.346), estructurales (.285) e institucionales (-.079), tienen una asociación baja y muy baja. La prueba estadística de significancia bivariada cuyo valor se predeterminó, 0.05; muestra que la hipótesis nula se acepta en todas las asociaciones. En otras palabras, el coeficiente de correlación de Pearson y la prueba de significancia bivariada no permiten establecer la asociación entre el evento de trayectoria escolar analizado y los factores considerados.

En el caso del Plantel 19 ubicado en la agencia municipal de San Lorenzo Vista Hermosa los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual que están asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes del TBC en relación con los eventos de ingreso, aprobación, cambio y continuidad escolar son: el “ingreso a cada nivel educativo” está asociado a los factores individual y estructural, en el caso de “aprobación de grado escolar” no se pudo establecer correlaciones con los factores contemplados en la investigación; el “cambio de escuela” está asociado a los factores individual y estructural; en el caso de “continuidad de un nivel educativo a otro” no se pudieron establecer correlaciones con los factores contemplados en la investigación.

TBC PLANTEL 22, LOS CORAZONES

El TBC Plantel 22 se encuentra ubicado en la agencia municipal “Los Corazones” en el municipio de San Pedro Tapanatepec en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. En el año 2020, San Pedro Tapanatepec contaba con una población de 15 479 habitantes, de los cuales 49.2% eran hombres y 50.8% mujeres. La población que hablaba lengua indígena de más de tres años era de 3.8%, de esta 0.10% no habla el español. La población que se consideraba

afromexicana o afrodescendiente era 2.46%. Las lenguas indígenas que más se hablaban eran el zapoteco y el tzotzil. Del total de la población de 15 años y más 13.4% no tenía ninguna escolaridad, 58.3% tenía la educación básica, 18.8% la educación media superior y 9.4% educación superior. La tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años era 96.6% y de los mayores de 25 años y más era 83% (INEGI, 2020). Para el año 2020, 64.9% de su población se encontraba en situación de pobreza. El grado de rezago social se registró como medio. La población en rezago educativo era del 39.0% con relación al 27.2 % estatal (Gobierno de México, 2020).

Factor individual. De los 25 estudiantes encuestados 44% eran mujeres y 56% hombres. 60% tenía la edad normativa para estar en la EMS (16 y 17 años) y 40% presentaba extraedad (18 y 19 años); 96% no hablaba una lengua indígena, únicamente un estudiante registró hablar zapoteco como lengua materna, lo cual representaba 4%. No obstante, 56% se autoadscribió como indígena, 92% eran solteros y 8% estaban casadas o vivían en unión libre (2 alumnas); 100% no tenía hijos ni dependencia económica, 56% se dedicaba la mayor parte del tiempo al estudio y 44% laboraba en trabajos remunerados no cualificados (5 mujeres y 6 hombres); 84% vivía en la agencia municipal, 12% en localidades cercanas y 4% no respondió a esta pregunta.

Con relación a por qué continuaban estudiando la EMS se tiene: 72% consideraba como un elemento decisivo el apoyo económico de sus familiares, 8% expresó que era joven y necesitaba seguir estudiando, 8% le gustaba estudiar, 8% porque era soltero y 4% porque pensaba cursar la universidad.

Factor familiar. Con respecto a este factor los datos son los siguientes: las madres no hablaban una lengua indígena y 4% de los padres hablaba el zapoteco. El nivel de escolaridad de las primeras era: 4% preescolar, 56% primaria, 28% secundaria, 8% bachillerato y 4% sin escolaridad. De los segundos: 24% primaria, 16% secundaria, 12% bachillerato, 4% licenciatura y 16% sin escolaridad. Cinco estudiantes (24%) contestaron que no saben la escolaridad de sus padres.

Al revisar quién sostuvo sus estudios en los diferentes niveles educativos, los resultados obtenidos son: en preescolar, 76% refirió que ambos padres de familia, 16% madre y 8% padre; en primaria, 72% ambos padres, 12% madre, 12% padre y 4% algún otro familiar; en secundaria, 76% ambos padres, 12% madre, 4% padre y 8% el propio alumno; en bachillerato, 52% ambos padres, 8% madre y 40% el propio alumno.

Con relación a los servicios con que contaban las viviendas de estos estudiantes durante su trayectoria escolar los datos son los siguientes: en preescolar, 52% de las viviendas tenían piso de tierra, 44% cemento y 4% de los alumnos no respondieron. En primaria, 84% de las viviendas contaban con piso de cemento, 12% tierra y 4% no respondió. Para la secundaria, 80% de las viviendas tenían piso de cemento, 8% tierra, 8% madera y 4% no respondió. En el nivel de bachillerato, 76% de las viviendas contaban con piso de cemento, 12% de madera, 12% tierra y 4% no respondió.

A continuación, se enuncian las condiciones de bienestar con que contaban las viviendas de estos estudiantes durante su trayectoria escolar, los datos son los siguientes: en preescolar, 88% tenía agua potable, 92% energía eléctrica, 84% drenaje, 84% refrigerador, 24% horno de microondas, 80% tv, 12% tv de paga, 56% lavadora, 36% DVD, 24% teléfono y 8% contaba con automóvil particular. Ninguna vivienda contaba con computadora e internet.

En primaria, 96% contaban con agua potable, 100% energía eléctrica, 84% drenaje, 96% refrigerador, 84% lavadora, 24% horno de microondas, 68% DVD, 96% tv, 44% tv de paga, 24% teléfono, 4% contaba con computadora y ninguna vivienda contaba con servicio de internet.

En secundaria, 88% de los hogares tenían servicio de agua potable, 100% luz eléctrica, 84% drenaje, 100% refrigerador, 96% lavadora, 28% horno de microondas, 96% tv abierta, 92% tv de paga, 64% DVD, 20% automóvil particular, 12% computadora y 8% servicio de internet.

En bachillerato, 88% de los hogares contaban con agua potable, 100% energía eléctrica, 92% drenaje, 96% refrigerador, 32% horno de microondas, 4% con aspiradora, 100% tv abierta, 96% tv de paga, 64% DVD, 32% servicio telefónico, 24% automóvil propio, 40% computadora y 20% servicio de internet.

Con relación al material bibliográfico existente en las viviendas de estos estudiantes a través de los diferentes niveles educativos: en preescolar, 56% de los hogares no contaba con libros, 40% hasta 10 libros y 4% entre 51 y 100 libros. En primaria, 16% de los hogares no contaba con libros, 40% hasta 10 libros, 8% entre 11 y 50 libros y otro 8% entre 11 y 50 libros. En secundaria, 8% de los hogares no tenían libros, 28% tenían hasta 10 libros, 56% entre 11 y 50 libros y 4% entre 51 y 100 libros. En bachillerato, 8% de los hogares no contaban con recursos bibliográficos, 36% hasta 10 libros; 48% entre 11 y 50 libros y 4% entre 101 y 200 libros.

Con relación al número de hijos que integraban las familias de estos estudiantes: 16% dos, 20% tres, 24% cuatro, 16% cinco, 12% seis y 12% siete. El orden de nacimiento de estos estudiantes dentro de su familia: 32% fueron el primer hijo/a, 16% el segundo hijo/a, 20% el tercer hijo/a, 12% el cuarto hijo/a, 8% el quinto hijo/a y 12% el sexto hijo/a. La composición de las familias con quienes estos estudiantes permanecieron durante su trayectoria escolar es: en preescolar, 64% ambos padres, 16% madre y 20% abuelos. En el nivel de primaria, 64% ambos padres, 12% madre y 24% abuelos. En secundaria, 64% ambos padres, el 20% madre, 12% abuelos y 4% otro familiar. En bachillerato, 60% ambos padres, 24% madres, 12% abuelos y 4% otro familiar.

Factor institucional. El Plantel 22 del TBC se encuentra funcionando en un edificio adaptado para fines educativos (antes fue una despulpadora de mango). Los padres de familia le dan mantenimiento a través de cuotas económicas que van de los 10 a los 200 pesos. Este local cuenta con energía eléctrica, sin agua potable y los sanitarios son letrinas improvisadas y sumamente insalubres. Cuentan con un salón por grado, con pizarrón blanco y mobiliario (mesas y sillas), oficina para la dirección, con biblioteca, materiales audiovisuales, programa de tutorías, un docente por área de conocimiento y, tal como lo considera el modelo de los TBC, un docente es el encargado de la dirección del plantel. No tienen personal administrativo (secretaria/o) y ni servicio de intendencia. Tampoco dispone de servicio de teléfono, computadoras exclusivas para los alumnos, internet, TV, DVD y videoprojector por grado.

Factor estructural. Las instituciones educativas, por las que han transitado estos 25 estudiantes, tienen estas características: en preescolar, 92% eran escuelas públicas y 4% instituciones privadas; 100% de estas fueron de organización completa y de servicio general, es decir, ningún estudiante asistió a una escuela de educación indígena. En primaria, 96% fueron de sostenimiento público y 4% no respondió; 96% de las escuelas públicas fueron de organización completa y 4% no respondió. En este nivel, 96% de los estudiantes asistieron a una primaria bilingüe y 4% no respondió. Así mismo, 92% de los estudiantes asistió al turno matutino, 4% turno vespertino y 4% no respondió el ítem. En secundaria, 88% de los estudiantes asistieron a una telesecundaria, 4% a una secundaria comunitaria, 4% en otro tipo de secundaria y 4% no respondió. En este nivel educativo 96% estudió en el turno matutino y 4% no respondió.

Por lo que se refiere al nivel de bachillerato, momento en que se realizó la encuesta, 96% estudiaba en el turno matutino e igual porcentaje estaba satisfecho con el turno; 76% estaba satisfecho con las clases y 96% con las antologías de estudio.

Con relación a las becas de apoyo que recibieron estos jóvenes, para estudiar los diferentes niveles educativos tenemos los siguientes datos: en preescolar, 68% tuvieron becas federales, 8% estatales, 8% de la propia escuela y 12% otro tipo, “Desayunos escolares”. En primaria, 80% federales, 16% estatales, 12% de la propia escuela, 4% otro tipo, “Desayunos escolares” y 4% “Mejor calificación”. En secundaria, 76% federales, 16% estatales y 12% de la propia escuela. En el nivel de bachillerato, 72% federales, 72% estatales, 12% otro tipo, “Yo no abandono” y 4% de “Transporte”.

Trayectorias escolares. Con relación a los eventos “ingreso al nivel educativo” y “aprobación de grado” se tienen los siguientes datos: en preescolar, 92% de los estudiantes ingresaron con la edad normativa, 8% no respondió y 100% aprobó este nivel. En primaria, 100% ingresó a la edad normativa. En primer grado 100% aprobó, en segundo y tercer grados, 96% aprobó y 4% reprobó; en cuarto y quinto grados 100% aprobó y en sexto grado 96% aprobó y 4% no respondió. En secundaria, 92% ingresó con edad normativa y 8% con extraedad y 100% aprobaron

los tres grados. En bachillerato, 92% ingresaron con la edad normativa y 8% con extraedad; 100% aprobó el primer y segundo grados, 32% aprobó el tercer grado, 4% no aprobó el tercer grado y 64% no respondió.

En relación al evento de trayectoria escolar “cambio de escuela” los datos son: en preescolar, 24% de los estudiantes cambiaron de escuela y 76% se mantuvieron en la misma; en primaria, 24% se cambiaron de escuela y 76% permanecieron; en secundaria, el 8% se cambió de escuela y 92% se mantuvo en la misma; en bachillerato 96% no se cambió y 4% no respondió.

Respecto al evento “continuidad de un nivel educativo a otro” sobresale que: en educación preescolar 88% no interrumpió estudios; en primaria 92% y en secundaria 96%. Al concluir la secundaria 92% continuaron sus estudios de bachillerato inmediatamente, 4% no lo hizo y otro 4% no respondió a esta pregunta. Para estos 25 jóvenes encuestados el TBC 22 fue su primera opción en un 32% y para 64% no lo fue, 34% presentó examen de admisión para ingresar a otra opción de EMS.

En la tabla 4.4 se muestran las correlaciones entre los factores descritos y los eventos de trayectoria escolar.

Tabla 4.4 Correlación de los factores individual, familiar, institucional y estructural con los eventos de Ingreso, Aprobación, Cambio y Continuidad, Plantel 22 TBC Los Corazones

Factores	Ingreso Escolar	°Sig.	Aprobación de grado	°Sig.	Cambio de escuela	°Sig.	Continuidad escolar	°Sig.
Individual	-.333	.104	-.446	.05	.360	.078	.324	.115
Familiar	.422	.05	-.535	.01	-.675	.01	-.785	.01
Institucional	-.748	.01	-.222	.285	.714	.01	-.613	.01
Estructural	.725	.01	.133	.526	.752	.01	.648	.01

Fuente: Datos procesados con el programa informático SPSS V. 25. Distribución de Pearson (2021).

Ingreso al nivel educativo. En este plantel del TBC existe una correlación negativa y baja entre el factor individual y la edad de ingreso a los diferentes niveles educativos (-.333). Por lo que se refiere a la correlación entre el factor familiar y la edad de ingreso a los diferentes niveles educativos, esta es moderada (.422) y tiene un índice de significancia del 0.05. Por su parte, se observa una relación

fuerte y negativa (-.748) entre el factor institucional y el evento en mención. En el caso de la correlación que existe entre el factor estructural y la edad de ingreso, esta es fuerte y positiva (.725) con un nivel de significancia del 0.01.

A partir del análisis estadístico y la prueba de significancia bivariada podemos decir que los factores que sí están asociados a la edad de ingreso a los diferentes niveles educativos son el institucional y el estructural. Este último factor presenta una correlación positiva, es decir, a medida que aumentan los valores de la variable independiente (factor familiar) también aumentan para la variable dependiente (edad de ingreso). En cambio, entre el factor institucional y la edad de ingreso la correlación es negativa, por lo cual, a medida que los valores de la variable dependiente (edad de ingreso) son mayores, los valores de la variable independiente son menores.

Aprobación de grado. En la columna cuatro de izquierda a derecha, se aprecia una correlación moderada negativa entre el factor individual y la aprobación de grado (-.446). Algo similar se observa para el factor familiar y la aprobación escolar (-.535). En cambio, la asociación entre el factor institucional y la aprobación de grado es baja y negativa (-.222). Por último, la correlación entre el factor estructural y la aprobación escolar es muy baja y positiva (.133). En resumen, se tiene que existe asociación entre el factor familiar y el evento de trayectoria escolar: aprobación de grado.

Cambio de escuela. A partir de los datos que se incluyen en la columna seis, de izquierda a derecha, se observa que la correlación entre el factor individual y el evento “cambio de escuela”, es baja (.360). Por su parte, la correlación entre el factor familiar y este evento es negativa y fuerte (-.675). Se tiene que entre el factor institucional y el cambio de escuela existe una correlación fuerte y positiva (.714). Algo muy similar acontece en la correlación existente entre el factor estructural y el cambio de escuela, pues es fuerte y positiva (.752). En sí, el único factor que no está asociado al evento “cambio de escuela” es el individual, así se estableció a partir de la prueba bivariada y el margen de error máximo aceptable 0.05.

Continuidad de un nivel a otro. Finalmente, en la columna ocho, de izquierda a derecha, se observa que la correlación entre el factor individual y el evento de “continuidad de un nivel a otro” es moderada (.324). Existe una correlación negativa y fuerte (-.785) entre el factor familiar y el evento de referencia. Ahora bien, la correlación entre el factor institucional y la continuidad en los estudios es fuerte y positiva (.613). Finalmente, se tiene una correlación fuerte y positiva (.648) entre el factor estructural y la continuidad en los estudios.

Con base en estos análisis estadísticos se puede establecer que el único factor que no muestra correlación con el evento “continuidad de un nivel a otro” es el individual, pues la prueba de significancia bivariada tiene un margen de error del 11%.

Para el caso del Plantel 22 ubicado en la agencia municipal de “Los Corazones” los factores del contexto estructural, institucional, familiar e individual que están asociados a las trayectorias escolares de los estudiantes del TBC con relación a los eventos de ingreso, aprobación, cambio y continuidad escolar son: el “ingreso a cada nivel educativo” está asociado a los factores institucional y estructural, la “aprobación de grado escolar” está asociada al factor familiar; el “cambio de escuela” está asociado a los factores estructural, institucional y familiar, y finalmente la “continuidad de un nivel educativo a otro” está asociado a los factores familiar, estructural e institucional.

CONCLUSIONES

Orientados por las discusiones teórico-metodológicas del derecho a la educación, inclusión educativa y las trayectorias escolares nos enfocamos en establecer la relación que tienen los factores individual, familiar, institucional y estructural con cuatro eventos particulares de las trayectorias escolares de los jóvenes indígenas: ingreso a un nivel educativo, aprobación de grado, cambio de escuela y continuidad de un nivel educativo a otro. Todo esto en el contexto de la obligatoriedad de la EMS, lo cual conlleva el compromiso explícito de las autoridades educativas de ofrecer servicios de calidad a los

estudiantes que cursan este nivel en el país. Las conclusiones se organizaron de la siguiente manera: características generales de la oferta educativa de los TBC en los planteles seleccionados, los eventos de las trayectorias escolares y su grado de relación con los factores enunciados.

CONCLUSIONES DE CARÁCTER GENERAL

Una vez efectuados los análisis estadísticos a los datos recabados para cada uno de los cuatro planteles del TBC podemos concluir que estos están contribuyendo de manera importante a que los jóvenes indígenas de estas comunidades rurales indígenas alejadas de los centros urbanos obtengan el acceso a la EMS, lo cual puede interpretarse como un logro en la política educativa de ampliación de la cobertura en este nivel. En Oaxaca, en particular, el incremento de estos planteles en las ocho regiones socioeconómicas pasó de 10 a 101 en cinco años, así que es muy probable que se haya alcanzado la meta de una cobertura del 80% en el ciclo 2021-2022. Sin embargo, es necesario, antes de lanzar las campanas al vuelo, hacer algunas consideraciones a las condiciones en que los jóvenes indígenas de comunidades rurales han sido incluidos a este nivel educativo.

En principio es importante resaltar que los TBC por su modelo de implementación, estaban destinados a desarrollar su labor educativa en las instalaciones de las telesecundarias y en un horario vespertino. En realidad, esta situación no ha sido posible debido a que los responsables de las escuelas telesecundarias y los padres de familia no están dispuestos a compartir sus instalaciones; y, por otro lado, los padres de familia del TBC no permiten que sus hijos e hijas asistan en un horario vespertino debido a las condiciones de inseguridad y violencia que prevalecen en algunas comunidades indígenas rurales del estado de Oaxaca. Así que, de los cuatro planteles visitados, todos operaban en instalaciones acondicionadas para fines educativos; los ubicados en cabeceras municipales en mejores condiciones de infraestructura y equipo con relación a los instalados en agencias municipales; y en casos extremos sin servicios sanitarios ni agua potable.

En cuanto a si el hecho de que exista una institución de EMS es una garantía para que los estudiantes indígenas de comunidades rurales se matriculen, los datos indican que, del total de 92 jóvenes encuestados, 59.34% eligieron al TBC como primera opción, quizá única, para estudiar, 11.76% presentó examen de admisión en otro subsistema, pero no concretó su inscripción y 2.35% empezó sus estudios en otro subsistema.

De la población que ingresa a estos cuatro planteles del TBC, se puede decir que se cumplió el propósito de que los jóvenes indígenas continuaran con sus estudios de EMS en la misma comunidad, ya que se tiene registrado que 99% de los jóvenes inscritos en el TBC, egresó de una telesecundaria instalada en el mismo municipio. También se identificó que la mayoría de los jóvenes encuestados mantuvieron trayectorias escolares regulares, es decir, los estudiantes cursaron los estudios de preescolar, primaria y secundaria a una edad normativa o incluso a una “edad anticipada”, lo cual también evidencia un logro en la expansión y consolidación del nivel básico en las comunidades rurales indígenas. Aquí un dato que resulta sumamente importante es el hecho de que estos jóvenes indígenas mayoritariamente, reportan antecedentes escolares de educación indígena, bilingüe o intercultural en el nivel preescolar, ya no así para el nivel de primaria y secundaria lo cual habla de la pertinencia cultural de los servicios educativos recibidos en su trayectoria escolar.

Es importante resaltar que, los dos TBC ubicados en las cabeceras municipales mantienen las mejores condiciones de infraestructura y equipo para actividades de aprendizaje. Esta situación es comprensible, debido a que las localidades rurales donde reside el Gobierno municipal reciben de primera mano los recursos económicos del Gobierno federal o estatal. Además, las escuelas de preescolar, primaria y secundaria se encuentran principalmente en las cabeceras municipales, lo cual asegura el acceso de los estudiantes a los niveles anteriores. Debido a ello, los jóvenes que registran cambios de escuela no representan un número importante, por el contrario, lo que se observa es un porcentaje alto de continuidad de un nivel educativo a otro en los estudios básicos.

Por su parte, los dos planteles que están ubicados en agencias municipales reportaron niveles bajos de retención escolar en sus dos últimas generaciones:

75% y 75% el primero, y 58% y 77.78% el segundo. En las visitas a campo pudimos constatar las difíciles condiciones en que los jóvenes indígenas estudian: espacios adaptados e improvisados, pequeños, sin ventilación ni iluminación adecuada, contruidos con carrizos y láminas, sin servicios sanitarios ni agua potable.

Otro asunto importante, es el hecho de que cuando el TBC está cerca de otras opciones educativas de EMS más consolidadas (Colegio de Bachilleres de Oaxaca, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca, Bachillerato de una Universidad Estatal) compite en la inscripción de los jóvenes, puesto que en estas instituciones se ofrece una clara capacitación para el trabajo y por supuesto tienen una infraestructura propia y más consolidada. Por otro lado, está el hecho de que la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología de Oaxaca establece como condición para autorizar la apertura del TBC un número mínimo de estudiantes, lo cual ha hecho que las autoridades de la cabecera municipal o agencia municipal convengan a los estudiantes para quedarse a estudiar en la localidad y así cubrir el requisito. Incluso documentamos el caso de un joven de “Los Corazones” que ya había iniciado su EMS en una preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de Chiapas y fue prácticamente obligado por las autoridades de la localidad a cambiarse al TBC de la comunidad.

Por lo que respecta a los apoyos que los alumnos reciben para sus estudios, se encontró que 88.23% son beneficiados con una o varias becas del Gobierno federal y estatal, lo cual es un indicador importante para reflexionar en la importancia de ofrecer apoyos externos a los estudiantes. En las trayectorias escolares reportadas encontramos que 95.2% de los encuestados ha tenido una beca: PROSPERA, Desayunos escolares, Transporte, Útiles escolares, etc. Ya en la EMS, se reporta que cuentan con beca más del 50% en cada plantel. No obstante, y aun con los apoyos recibidos, se tiene que son pocos los alumnos que ven en el futuro continuar con sus estudios universitarios que va de un 4%, a un 14%, en un país como el nuestro donde el derecho a la educación superior ha sido incorporado a la Constitución a partir de 2019.

Esta investigación también evidenció que, por la edad de los estudiantes, algunos son requeridos para ayudar a la familia o incluso mantener

económicamente sus propios estudios. El caso del TBC ubicado en “Los Corazones” llama la atención, pues 40% de sus estudiantes reportó trabajar por una remuneración: pescador, carnicero, panadero, mototaxista, repartidor de tortillas, soldador, entre otros. Así mismo, otras dos características de los estudiantes de este plantel los hace alejarse del perfil ideal de estudiante bachiller, ya que reportan vivir con su pareja y algunos ya tienen hijos.

Como aspecto final, se documentó que casi la totalidad de estos jóvenes indígenas ha superado la escolaridad de sus padres, quienes, en su mayoría, concluyeron estudios de secundaria. Esta situación registra un proceso de movilidad educativa ascendente, lo cual se puede interpretar como un logro de la política educativa nacional de las últimas décadas, al asegurar a las generaciones actuales la conclusión de la educación básica, incluida la secundaria. No obstante, los datos confirman que siguen siendo las mujeres, en este caso las madres de los estudiantes, quienes tienen los más bajos niveles de escolaridad.

Como cierre podemos decir que los jóvenes indígenas de estas cuatro comunidades indígenas rurales, y seguramente de muchas otras, han sido incluidos en la EMS a través de los servicios del TBC. Aquí habrá que seguir reflexionando el proceso de inclusión de los nuevos estudiantes, pues como afirman Sen (2011) y Gentili (2009) no todos los procesos de inclusión son absolutamente favorables como políticas públicas. En México, como en la mayor parte de América Latina, se están implementando políticas de inclusión educativa para aquellos sectores que históricamente habían sido excluidos, entre ellos, la población indígena y rural. En palabras de Gentili (2009) las enormes brechas persisten, e incluso corren el riesgo de hacerse más profundas, cuando se echan a andar procesos de escolarización que son marcados por una dinámica de “exclusión incluyente”:

Pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación, alertando que, a partir de esta multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen

las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente las más visibles. (Gentili, 2009, p. 33)

Los cuatro planteles estudiados comparten condiciones difíciles para su labor educativa: trabajan en locales adaptados para fines educativos, en su mayoría no cuentan con bibliotecas, computadoras para cada estudiante ni servicio de internet, espacios para deporte y alimentación, sanitarios para hombres y mujeres; la planta docente es de tres profesores para todas las materias de un currículum de bachillerato general. Así que, las condiciones educativas son profundamente desiguales, con relación a sus pares de otras instituciones de EMS, por lo que no se puede considerar como un caso de inclusión exitosa, “sino de naturaleza desfavorable de las inclusiones en juego” (Sen, 2011, p.18). Habrá que agregar las condiciones de pobreza o pobreza extrema, analfabetismo y baja escolaridad que tienen las comunidades indígenas en Oaxaca, todo ello aumenta sus probabilidades “de tener acceso a una escolaridad profundamente degradada en sus condiciones de desarrollo pedagógico” (Gentili, 2009, p. 41).

CONCLUSIONES DEL EVENTO: INGRESO AL NIVEL EDUCATIVO

- El ingreso de los estudiantes a los distintos niveles educativos de educación básica, incluso al bachillerato, es en su mayoría a la edad normativa, incluso se presentan ingresos a una edad anticipada. El ingreso con extraedad no rebasa en ninguno de los cuatro casos el 20%.
- Por lo que respecta al ingreso al TBC, la investigación documentó que algunos de los jóvenes indígenas inscritos en el plantel de su localidad no consideraban el ingreso a esta institución como su primera opción, pero sí la única posible dadas sus condiciones socioeconómicas y geográficas. El caso más emblemático fue el plantel de “Los Corazones”, donde un joven fue requerido por la autoridad local para estudiar en el TBC de la

comunidad, y tuvo que dejar la escuela preparatoria externa donde ya estudiaba, inscribirse en el TBC local y completar el cupo requerido por las autoridades educativas estatales para fundar un plantel. La situación descrita se puede considerar como una iniciativa coercitiva, equiparada a la registrada por Aboites (2007) en el examen de ingreso a la EMS en la capital del país, donde miles de jóvenes llegan a escuelas donde no quieren estar.

CONCLUSIONES DEL EVENTO: APROBACIÓN DE GRADO ESCOLAR

- Los porcentajes de aprobación en los niveles anteriores al TBC son altos, los estudiantes no tienen un índice de reprobación significativo en esos niveles. Para el caso de la educación secundaria se encontró que la mayor parte de los estudiantes aprobó los tres grados sin mayores problemas, solo en un plantel se encontraron trayectorias escolares donde algunos jóvenes reprobaron el tercer año de secundaria, lo cual no significó dejar los estudios.

CONCLUSIONES DEL EVENTO: CAMBIO DE ESCUELA

- Durante el estudio de las trayectorias escolares de los jóvenes indígenas del TBC se encontró que, durante sus estudios del nivel básico, el número de estudiantes que cambió de escuela no presentó niveles significativos en ninguno de los planteles visitados. En su mayoría los estudiantes se mantuvieron estudiando en las escuelas ubicadas dentro de la comunidad. El hecho de que los estudiantes no cambien continuamente de escuelas puede deberse a que, en las comunidades indígenas rurales oaxaqueñas, las instituciones educativas tienen la obligación de asegurar el ingreso a todos los niños y niñas de la localidad, lo cual posibilita trayectorias regulares, el ingreso regular, o bien, un ingreso anticipado.

CONCLUSIONES DEL EVENTO: CONTINUIDAD DE UN NIVEL EDUCATIVO A OTRO

- En las trayectorias registradas se observa una continuidad en los estudios de los estudiantes. No hay un grupo significativo en las trayectorias escolares registradas de estudiantes que hayan abandonado o dejado de estudiar antes de llegar al bachillerato. Esta situación se puede interpretar como que el contar con las instituciones educativas de cada nivel dentro de la comunidad aseguró que los estudiantes mantuvieran trayectorias regulares en los estudios que antecedieron a su ingreso a la EMS.
- Otro aspecto importante es la continuidad que los estudiantes han tenido en sus estudios al pasar de un nivel a otro, sin salir de su comunidad. Esto sugiere la trascendencia del hecho de que en cada comunidad se asegure la accesibilidad a todos los estudiantes.

CONCLUSIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- La existencia del TBC en las cuatro comunidades visitadas significa cumplir con uno de los indicadores del derecho a la educación, el de disponibilidad, propuesto por Tomasevski (2004). La investigación constató que los jóvenes de las cuatro comunidades indígenas de Oaxaca tienen la posibilidad de ingresar al nivel de la EMS a través de los TBC. Sin embargo, también se documentó que, desde su ingreso a estas instituciones los estudiantes son incluidos en condiciones de estudio desventajosas con relación a sus pares estudiantes de otros subsistemas. En consecuencia, el hecho de que exista una institución de EMS en la comunidad puede significar que todos los jóvenes egresados de la secundaria local asistan. No obstante, este estudio revela que sí son incluidos, pero con desventaja educativa, lo cual seguramente provocará brechas de aprendizaje que se harán presentes en el nivel de la educación superior.

El trabajo de campo realizado en los cuatro planteles seleccionados permitió reconocer los esfuerzos de las autoridades educativas para incluir a los jóvenes indígenas de comunidades rurales en la EMS. Sin embargo, la investigación también documentó cómo los factores individual, familiar, institucional y estructural influyen en los eventos de las trayectorias escolares de los estudiantes, y que cuando no se toman en cuenta, se activan procesos de “inclusión excluyente”, que no es más que propiciar acciones educativas y sociales en donde los sujetos son puestos en clara desventaja social con relación a sus pares. Se concluye que para operar una política de inclusión educativa en las comunidades indígenas rurales se requiere del concurso de todos los actores sociales involucrados: estudiantes, padres de familia, docentes, autoridades locales, federales e institucionales que estén al tanto de las necesidades de los estudiantes ante los retos de la EMS y que los prepare verdaderamente para los estudios de educación superior. Finalmente, es importante señalar las limitaciones metodológicas de la investigación a través del tratamiento cuantitativo realizado, lo cual nos limitó a presentar las razones, los argumentos y las historias personales de los estudiantes con relación a cada evento en su trayectoria escolar. Esta situación compromete al equipo a abordar interrogantes surgidas a lo largo de la investigación.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2007). La educación como un derecho humano. El caso del acceso a la educación media superior en la Zona Metropolitana. En G. Ramírez (coord.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, pp. 161-168. México: UNAM.
- Arzate, S. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), pp. 103-134. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/viewFile/2797/3187>
- Blancas, E., García, J. y Vázquez, S. (2021). Políticas de inclusión en la educación media superior: entre las obligaciones del Estado mexicano y el derecho a la educación de los jóvenes indígenas. En Ibarra, R. R. L., Díaz, M. C. M., Roitman, G. P. y González, R. S.M., *Política Educativa: debates, acuerdos y omisiones*, pp. 291-315. México: UAQ-Plaza y Valdés Editores.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*, 139. https://www.academia.edu/4316301/Factores_que_inciden_en_una_educaci%C3%B3n_efectiva_Evidencia_internacional
- García Robelo, O. y Barrón Tirado, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33 (131), pp. 94-113.
- Méndez, T. J. (2015). Trayectoria Escolar de la primera generación de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. Sede Hausteca. En Ortega, J. C., López, R. y Alarcón, E. (Coord.), *Trayectorias Escolares en educación superior: Propuesta metodológica y experiencias en México*, pp. 219-236. México. Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación. <https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>
- Casillas, M., Chaín, R. y Jácome, N. (2007). El Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 27(142), pp. 7-29.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2014). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México* (2ª. ed.).

México: autor. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/MEDICION_MULTIDIMENSIONAL_SEGUNDA_EDICION.pdf

- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 19-57. <https://rieoei.org/RIE/article/view/673>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012). Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación Básica y Media Superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.researchgate.net/publication/311734630_panorama_educativo_de_mexico_2012_indicadores_del_sistema_educativo_nacional_educacion_basica_y_media_superior
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017a). *La educación obligatoria en México, informe 2017*. Col. Informes institucionales. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017b). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: Autor. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La educación obligatoria en México informe 2018*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/243/P1I243.pdf>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI, México: Autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Datos nacionales. INEGI, México http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Panorama sociodemográfico de Oaxaca. Censo de Población y Vivienda. SNIEG. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197933.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). Catálogo de Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Lara, A; Pineda, J. y Rocha, E. (2014). factores escolares y extraescolares que inciden en la trayectoria escolar de estudiantes de enfermería. *Enf Neurol*, 13 (3).

- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004012>
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/12/El-nuevo-oficio-del-investigador-educativo.pdf?fbclid=IwAR01arVnJVa1h2vtZIU31Q6pDF3bJzztVm0b99fp8VFFWeHY9iGeDhKk_j8
- Monterrey, P. y Gómez, C. (2007). *Aplicación de las pruebas de hipótesis en la investigación en salud: ¿estamos en lo correcto?*, 48(3), pp. 193-206. <https://www.redalyc.org/pdf/2310/231018668002.pdf>
- Mendoza, D. (2013) La investigación sobre las políticas de la educación media superior. En A. Maldonado (Coord.). *Educación y Ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*, pp. 83-142. México: ANUIES-COMIE
- Presidencia de la República. (2018b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. Sexto Informe de Ejecución 2018*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>
- Sáenz, K y Tamez, G. (Coordinadores, 2014). *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: Tirant Humanidades.
- Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018*. México: Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional (2019-2020)*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Sen, A. (2011). Exclusión e inclusión. En A. Sen y B. Kliksberg, *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*, pp. 17-32. Argentina: Temas.

- Szekely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México. Educación*, pp. 313-336. México: El Colegio de México.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de educación. Presidencia de la nación. Organización de los estados americanos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, pp. 341-388. San José de Costa Rica
- Ying, R. (1984). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y Métodos*. Inglaterra: Sage Publicaciones.

APÉNDICE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 201 OAXACA

Cuerpo Académico: “Sociología de la Educación y Procesos Educativos”

Proyecto de Investigación: Factores asociados a la regularidad e irregularidad de las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas del Telebachillerato Comunitario de Oaxaca (TBC)

Cuestionario

Trayectorias escolares de los estudiantes indígenas del Telebachillerato Comunitario (TBC) del Estado de Oaxaca

Marzo 2019

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

**CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DEL
TELEBACHILLERATO COMUNITARIO DEL ESTADO DE OAXACA SOBRE
SUS TRAYECTORIAS ESCOLARES**

No. de folio _____

<p>Buenos días/ tardes. Mi nombre es... _____ y trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional. En este momento estamos realizando un estudio acerca de los estudiantes indígenas del Telebachillerato Comunitario (TBC) en algunas regiones del estado de Oaxaca para conocer cuál ha sido su trayectoria escolar hasta el nivel medio superior. Usted ha sido seleccionado para el estudio. Le comento que toda la información que nos proporcione es para fines estadísticos y será utilizada con estricta confidencialidad.</p>			
I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN			
Localidad:		Municipio:	
Número de plantel:			
Fecha de la encuesta:		Hora de inicio:	Hora de término:
II.- DIMENSIÓN PERSONAL			
1. 1.- El estudiante es:			
1. Hombre		2. Mujer	
		00.- NR	
1. 2.- ¿Cuántos años cumplidos tienes?			
1. 3.- ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Día: _ _ Mes _ _ Año _ _ _ _			
1. 4.- ¿Hablas alguna lengua indígena?			
1.- Sí		2.- No	
		00.- NR	
1. 5.- ¿Cuál? _____			

1. 6.- ¿Tu madre habla o hablaba alguna lengua indígena?			
1.- Sí		2.- No	
00.- NR			
1. 7.- ¿Cuál?			
1. 8.- ¿Tu padre habla o hablaba una lengua indígena?			
1.- Sí		2.- No	
00.- NR			
1. 9.- ¿Cuál? _____			
1. 10.- ¿Te consideras indígena?			
1.- Sí		2.- No	
00.- NR			
1. 11.- ¿Actualmente estás?			
1.- Soltero (a)	2.- Casado (a)	3.- Vivo en pareja	00.- NR
1. 12.- ¿Tienes hijos?			
1.- Sí		2.- No	
00.- NR			
1. 13.- ¿Cuántos?			
1.- Uno		2.- Más de uno	
00.- NR			
1. 14.- ¿Tus hijos dependen económicamente de ti?			
1.- Sí		2.- No	
00.- NR			
III. DIMENSIÓN SOCIAL			
2. 1.- ¿Cuál fue el último nivel y grado que estudió tu MAMÁ (TUTORA)? MARCA CON UNA EQUIS EL NÚMERO DEL NIVEL Y ANOTE EN LAS CASILLAS EL GRADO.			
Nivel	Grado	Nivel	Grado
1.- Ninguno (Anote 0)		6.- Normal Básica	
2.- Preescolar		7.- Carrera Técnica o Comercial	
3.- Primaria		8.- Profesional	
4.- Secundaria		9.- Maestría o Doctorado	
5.- Preparatoria o Bachillerato		000.- No sabe	00.- NR
2. 2.- ¿Cuál fue el último nivel y grado que estudió tu PAPÁ (TUTOR)? MARCA CON UNA EQUIS EL NÚMERO DEL NIVEL Y ANOTE EN LAS CASILLAS EL GRADO.			
Nivel	Grado	Nivel	Grado
1.- Ninguno (Anote 0)		6.- Normal	

2.- Preescolar		7.- Carrera Técnica o Comercial	
3.- Primaria		8.- Profesional	
4.- Secundaria		9.- Maestría o Doctorado	
5.- Preparatoria		000.- No sabe	00.- NR

2. 3.- ¿Quién fue tu sostén económico cuando estudiaste? **MARCA CON UNA EQUIS.**

Nivel escolar	Papá	Mamá	Ambos padres	Otra persona	Yo mismo	00. NR
Preescolar						
Primaria						
Secundaria						
Bachillerato						

2. 4.- Si contestaste "YO MISMO", Por favor escribe el nombre del oficio, puesto o cargo que tuviste para mantener tus estudios. _____

2. 5.- ¿De qué material era el piso de la vivienda en la que tú vivías cuando estudiabas? **MARCA CON UNA EQUIS.**

Nivel	Tierra	Cemento	Madera, Mosaico, otro.	00. NR
Preescolar				
Primaria				
Secundaria				
Bachillerato				

2. 6.- En esa vivienda ¿Qué servicios tenías cuando estudiabas? **MARCA CON UNA EQUIS**

Servicio/Bienes	P r e	P r i	S e c	B a c	N R	Servicio/Bienes	P r e	P r i	S e c	B a c	N R
1.- Agua entubada dentro de la vivienda						8.- Lavadora de ropa					
2.- Drenaje a la red pública o fosa séptica						9.- Aspiradora					
3. Luz eléctrica						10.- Horno de microondas					
4.- Refrigerador						11.- Teléfono fijo					

5.- Televisor						12.- DVD/ Reproductor de discos compactos					
6.- Televisión de paga (cable, Dish, TV, Sky, Izzi...)						13. - Servicio de internet en casa					
7.- Computadora						14.- Automóvil de uso exclusivo en el hogar					

2. 7.- Aproximadamente ¿Cuántos libros había en tu vivienda, ¿cuándo estudiabas? **MARCA CON UNA EQUIS.**

Nivel	Ninguno	Hasta 10	Entre 11 y 50	Entre 51 y 100	Entre 101 y 200	Entre 201 y más	00. NR
Preescolar							
Primaria							
Secundaria							
Bachillerato							

2. 8.- ¿Cuántos hijos tuvo tu MAMÁ? **Por favor, inclúyete.**

1.-Número de hijos |__|__| 00.- NR

2. 9.- Considerando todos los hijos vivos que tuvo tu MAMÁ ¿En qué orden naciste tú?

Orden del número de nacimiento |__|__| 00. NR

2. 10.- ¿Con quién vivías, cuando estudiaste? **MARCA CON UNA EQUIS.**

Nivel	Papá	Mamá	Ambos	Abuelos	Otro	Solo	00. NR
Preescolar							
Primaria							
Secundaria							
Bachillerato							

IV. PROGRESIÓN ESCOLAR

Ahora quisiéramos saber cómo fuiste avanzando año con año en la escuela.

EDAD	3. 1.- ¿A qué edad entraste a la escuela? Marca la edad en que entraste a la escuela.		3. 2.- ¿Cuándo tenías esa edad a qué nivel y grado asististe? Anota el número que corresponde al nivel. 1.- Preescolar 2.- Primaria 3.- Secundaria 4.- Bachillerato Ahora anota el grado o el semestre de acuerdo al nivel.		3. 3.- ¿Aprobaste ese nivel y grado? Marca 1 SI APROBASTE Marca 2 SI REPROBASTE. Si Marcaste 2 pasa a la pregunta 3.4		Lee las opciones hasta tener una respuesta afirmativa y marca el número que corresponde. 3.4 No aprobaste porque 1.- Tuve calificaciones reprobatorias 2.- Dejé de asistir a la escuela Regrese a la 3.1 y continúe con la edad siguiente. Si se trata del grado que estás cursando marca el número 7 y pasa a la 4.1.		
	Edad	NR	NIVEL	GRADO	SI	NO	CÓDIGO		
	3		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	4		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	5		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	6		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	7		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	8		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	9		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	10		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	11		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	
	12		<input type="text"/>	<input type="text"/>	1	2	1	2	

	13		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	
	14		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	
	15		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	16		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	17		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	18		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	19		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	20		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	21		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	22		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	23		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7
	24		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2	1	2	7

V.- CIERRE DE TRAYECTORIA ESCOLAR

4. 1.- ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas? **MARCA CON UNA EQUIS.**

Nivel	SI	NO	00. NR
Preescolar			
Primaria			
Secundaria			

5. 4. 3.- La escuela a la que asistías	1	2	00
5. 5. 4.- Otro tipo de beca (especificar)_____	1	2	00

VI. II.- EDUCACIÓN PRIMARIA			
MARCA CON UNA EQUIS EL NÚMERO QUE CORRESPONDA.			
	SI	NO	NR
5. 5.- ¿Tenía seis grados la primaria donde estudiaste?	1	2	00
5. 6.- ¿Tenía un maestro para cada grado?	1	2	00
5. 7.- ¿Daban clases en lengua indígena?	1	2	00
5. 8.- ¿En qué turno cursaste tu último grado de educación primaria?			
1.- Matutino 2.- Vespertino 3.- Nocturno 4.- Continuo 00. NR			
5. 9.- Durante el período que cursaste la primaria ¿recibiste una beca de?	SI	NO	NR
1.- Programa Oportunidades, Progresá, Próspera	1	2	00
2.- La Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad	1	2	00
3.- La escuela a la que asistías	1	2	00
4.- Otro tipo de beca (especificar)_____	1	2	00

VI. III EDUCACIÓN SECUNDARIA			
MARCA CON UNA EQUIS EL NÚMERO QUE CORRESPONDA.			
5. 10.- ¿La escuela secundaria donde estudiaste era...?			
1.- Telesecundaria 2.- Secundaria comunitaria (CONAFE) 3.- Secundaria para trabajadores		4.- Secundaria abierta o para adultos del INEA 5.- Secundaria técnica 6.- Secundaria general 7.- Otra _____ 00. NR	
5. 11.- ¿En qué turno cursaste tu último grado de educación secundaria?			
1.- Matutino 2.- Vespertino 3.- Nocturno 00. NR			
5. 12.- Durante el período que cursaste la secundaria ¿recibiste una beca de...?	SI	NO	NR

5. 12. 1.- Programa Oportunidades, Progres, Prospera	1	2	00
5. 12. 2.- La Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad	1	2	00
5. 12. 3.- La escuela a la que asistías	1	2	00
5. 12. 4.- Otro tipo de beca (especificar)	1	2	00
VI. IV TRANSICIÓN DEL NIVEL DE SECUNDARIA AL MEDIO SUPERIOR			
5. 13.- Inmediatamente después de terminar la escuela secundaria ¿ingresaste al TBC?			
1.- Sí	2.- No	00.- NR	
5. 14.- ¿Presentaste algún examen o prueba de admisión para ingresar a otro tipo de bachillerato (CONALEP, COBAO, IEBO, CECyTE...)?			
1.- Sí	2.- No	00.- NR	
5. 15.- ¿El TBC fue tu primera opción para estudiar la educación media superior?			
1.-Sí	2.- No	00.- NR	
VI. V EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR			
5. 16.- ¿Alguna vez cambiaste de escuela mientras cursabas la educación media superior?			
1.- Sí	2.- No	00.- NR	
5. 17.- Durante tus estudios de bachillerato ¿Has recibido una beca de...?	SI	NO	NR
5. 17. 1.- Programa Progres, Oportunidades, Prospera	1	2	00
5. 17. 2.- La Secretaría de Educación Pública o del Gobierno de la entidad	1	2	00
5. 17. 3.- La escuela a la que asistías	1	2	00
5. 17. 4.- Otro tipo de beca (especificar)	1	2	00
VII.- EDUCACIÓN EN EL TBC			
MARCA CON UNA EQUIS EL NÚMERO QUE CORRESPONDA			
5. 18.- ¿En qué turno asistes al TBC?			
1.- Matutino	2.- Vespertino	00.- NR	
5. 19.- ¿Consideras que el turno fue adecuado para realizar tus estudios?			

1.- Sí	2.- No	00.- NR	
5. 20.- Las clases de tus maestros ¿Te permitieron aprender los contenidos de las materias?			
1.- Sí	2. No	00.- NR	
5. 21.- ¿Las antologías te fueron entregadas al inicio del semestre?			
1.- Sí	2.- No	00.- NR	
5. 22.- ¿Las antologías fueron útiles para tus clases?			
1.- Sí	2. - No	00.- NR	
5. 23.- ¿En qué espacio funciona el TBC al que asistes?			
1.- En la Telesecundaria	2.- En Edificio propio	3.- Otro espacio	00.- NR
5. 24.- ¿Quién proporciona este otro espacio?			
5. 25.- EL TBC donde estás estudiando cuenta con...			
RECURSO	SI	NO	00. NR
Luz eléctrica			
Agua Potable			
Sanitarios con drenaje			
Oficina de dirección			
Salón para cada grado			
Computadoras para uso exclusivo de los estudiantes			
Reproductor de DVD por grado			
Televisor por grado			
Materiales audiovisuales por grado			
Biblioteca			
Línea telefónica			
Red de internet			
Proyector (Cañón) por cada grado			
Pizarrones blancos por grado			
Mesas de trabajo por grado			
Sillas para estudiantes por grado			
Un profesor por área			

<input type="checkbox"/>	2.- Un profesor o director del centro educativo	<input type="checkbox"/>	6.-Otras personas ¿Quiénes? _____
<input type="checkbox"/>	3.- Tu pareja o novio (novia)		00.-NR
<input type="checkbox"/>	4.- Amigos de la colonia o localidad		
6. 7.- ¿Estudias actualmente?			
1.- Sí → ¿Dónde? _____			
2.- No			00.- NR

<p>AGRADEZCA Y TERMINE NO OLVIDE REGRESAR A LA CARÁTULA Y ANOTAR LA HORA DE TÉRMINO DE LA ENTREVISTA</p>
<p>Yo entrevistador _____ número _____ Declaro que seguí todas las indicaciones metodológicas para la selección de la muestra y que toda la información contenida en este cuestionario es verídica.</p> <p style="text-align: center;">FIRMA DEL ENCUESTADOR</p>

Este cuestionario fue elaborado por los integrantes del Cuerpo Académico (CA-081) “Sociología de la educación y procesos educativos”, tomando como referencias los cuestionarios propuestos en los estudios de:

Blanco, Emilio; Patricio Solís y Héctor Robles. (Coord). (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.

Rodríguez, Carlos y Rojas, Teresa (2017). *Informe final del proyecto de investigación: El éxito escolar de los alumnos en condiciones adversas. Relatos de vida y trayectorias escolares de hijos de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INIDE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho de la Subsecretaría de Educación Media Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*

Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA ACADÉMICA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruíz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*

Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Luis Gabriel Arango Pinto

Ana Laura Lara López

Amílcar Carpio Pérez

Eurídice Sosa Peinado

Teresa de Jesús Rojas Rangel

Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*

Rita Yolanda Sánchez Saldaña *Formación*

Jorge Núñez Silva *Diseño de portada*

Ana Luisa Miranda Rivera *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *La inclusión educativa de jóvenes indígenas en el Telebachillerato Comunitario: trayectorias escolares y factores asociados* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 18 de octubre de 2024.