



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



ESTRATEGIA NACIONAL

PARA PROMOVER TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y MEJORAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Subsecretaría de Educación Básica

Secretaría de Educación Pública

Delfina Gómez Álvarez

Subsecretaría de Educación Básica

Martha Velda Hernández Moreno

José Francisco Balderas Correa

Miriam Zarahí Chávez Reyes

Yossadara Franco Luna

Ricardo Garduño Zárate

Braulio González Vidaña

José Luis Gutiérrez Espíndola

Diseño y formación

Ma. del Carmen García Moreno

Abril de 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I. LOGRO EDUCATIVO	10
1.1 El logro educativo en México	11
1.1.1 Resultados de Planea para sexto de Primaria	12
1.1.2 Resultados de Planea para tercero de Secundaria	16
1.1.3 Estudio ERCE 2019	19
1.1.4 Resultados de PISA 2018	21
II. PÉRDIDA DE APRENDIZAJES Y REZAGO EDUCATIVO	25
2.1 Pérdida de aprendizajes	25
2.2 Consecuencias de la pandemia en los aprendizajes	26
2.2.1 Incremento de estudiantes que no adquirieron el nivel mínimo de competencias	27
2.2.2 Mayores afectaciones para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad	29
2.3 La pérdida de aprendizajes en México	30
2.4 Incremento de la pobreza de aprendizajes	34
2.5 Afectaciones en materia de rezago escolar y rezago educativo	37
2.6 Evaluación Diagnóstica para identificar la pérdida de aprendizajes y mejorar el logro educativo	39

III. ABANDONO ESCOLAR	45
3.1 Abandono escolar y sus causas	45
3.2 Abandono escolar previo a la pandemia	46
3.3 Consecuencias, derivadas de la pandemia, en el abandono escolar	49
3.3.1 Reducción del apego y asistencia a las escuelas	50
3.3.2 Interrupción del aprendizaje y pérdida de aprendizajes	53
3.3.3 Aumento de la desigualdad en el aprendizaje	55
3.4 Acciones realizadas para atender el abandono escolar	56
IV. Telesecundarias	62
4.1 Comparación del logro educativo en telesecundarias en la prueba Excale	63
4.3 Resultados de logro educativo de telesecundarias en Planea 2017	65
4.3 Telesecundarias multigrado	68
V. Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica	70
5.1 Promoción de la aplicación de una Evaluación Diagnóstica en todas las escuelas de Educación Básica	70
5.2 Desarrollo de un protocolo de atención socioemocional para estudiantes de Educación Básica	71
5.3 Promoción de metodologías innovadoras —Relación tutora, Enseñanza en el nivel apropiado, Aprendizaje	72

basado en Proyectos y Teach— para la recuperación de aprendizajes y atención al rezago escolar	
5.4 Construir, difundir y promover un Sistema de Alerta Temprana	73
5.5 Promoción de la Caja de Herramientas y del acervo de clases de Lengua Materna y Matemáticas de Aprende en Casa	74
5.6 Reforzamiento de la práctica docente en telesecundarias	74
5.7 Plataforma con recursos para la nivelación de aprendizajes	76
CONSIDERACIONES FINALES	78
FUENTES CONSULTADAS	79
ANEXO 1	86

INTRODUCCIÓN

Es de consenso internacional que el cierre de escuelas, provocado por la pandemia de COVID 19, ha afectado negativamente los procesos de enseñanza aprendizaje e intensificado problemáticas que representaban retos importantes desde años atrás, específicamente aquellas relacionadas con el bajo logro educativo, la pérdida de aprendizajes y el abandono escolar.

Las proyecciones y estimaciones hechas por diversos organismos internacionales como Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se han venido confirmando con el paso del tiempo: la pérdida de aprendizaje en ámbitos clave como la Lectoescritura y Matemáticas —aunque varían de país a país— son considerablemente altas y, en los peores escenarios, llegan a equivaler a dos años escolares de retraso.

Además, hay indicios de que la prolongada desvinculación de la educación presencial —aunada a la falta de comunicación constante de los estudiantes con sus docentes, la carencia de medios materiales y la falta de condiciones familiares adecuadas para el aprendizaje a distancia— se ha traducido en mayores tasas de abandono.

Esta situación ahonda las brechas de desigualdad preexistentes porque afecta especialmente a la población estudiantil que ya estaba en riesgo o en condición de bajo logro educativo y rezago académico.

Frente a este escenario, la Secretaría de Educación Pública (SEP) — a través de la Subsecretaría de Educación Básica— presenta la *Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica* con el propósito no solo de atender y mitigar los daños académicos derivados de la pandemia, sino para seguir garantizando el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los estudiantes haciendo énfasis en el nivel primaria, secundaria y en telesecundaria.

Se incluyen acciones específicas para telesecundaria porque esta modalidad atiende a una población estudiantil especialmente vulnerable que representa la quinta parte de la matrícula que cursa este nivel educativo. La gran mayoría de las 18,792 telesecundarias están ubicadas en zonas rurales de alta y muy alta marginación¹. A esto se añade el resultado del diagnóstico recientemente realizado por la Coordinación General de @prende.mx que muestra que el 95% de las telesecundarias carecen del equipamiento tecnológico adecuado para recibir la señal satelital que caracteriza a este servicio, lo cual implica un limitado acceso a materiales de apoyo pedagógico.

Lo anterior da cuenta de las dificultades adicionales que enfrentan los estudiantes de telesecundaria en el proceso de recuperación de aprendizajes. De ahí que, además de la atención al componente tecnológico, sea necesario adoptar medidas de reforzamiento pedagógico —especialmente en aquellas que son unitarias o bidocente, también conocidas como multigrado— que proporcionen a las y los maestros herramientas tendientes a la renivelación de los estudiantes para propiciar trayectorias regulares y exitosas.

Esta estrategia es una propuesta que no se reduce a atender la emergencia, sino que busca sentar las bases de una recuperación que permita introducir mejoras a largo plazo con una visión estratégica que ve en la educación la gran palanca para alcanzar un desarrollo con equidad y justicia.

Para lograr lo anterior, fue necesario llevar a cabo una revisión teórica, así como emplear una metodología que no solo diera a conocer los datos agregados de los ejes temáticos de esta *Estrategia* —logro educativo, pérdida de aprendizajes y abandono escolar— sino las experiencias y percepciones de las y los docentes para obtener información más amplia para hacer inferencias de mayor alcance. Por eso, el desarrollo de este documento se hizo a través de una metodología

¹ Coordinación General @prende.mx, *Encendido y renovación tecnológica de los teleplanteles*, febrero 2022. Documentos de trabajo.

mixta. Los datos cualitativos y cuantitativos que se presentan se obtuvieron, principalmente, a partir de la aplicación de dos instrumentos que enseguida se explican.

El primero consistió en una encuesta estructurada llamada *Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes* que se contestó a través de un sitio web, fue autoselectiva y se integró por 23 preguntas de opción múltiple. El objetivo de este instrumento fue recoger la percepción del personal docente y técnico docente de Educación Especial, Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria de todo el país. En ella se incluyeron temas sobre pérdida de aprendizajes, abandono escolar, así como necesidades de formación continua, recursos tecnológicos y didácticos.

La encuesta fue aplicada por la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial (DGGEyET) que colocó el enlace del sitio web en las Guías del Consejo Técnico Escolar de la tercera sesión ordinaria del Ciclo Escolar 2021-2022. Las y los docentes de todo el país pudieron contestarla desde el 28 de enero y hasta el 15 de febrero de 2022. El análisis se realizó con la información de 70 mil cuestionarios respondidos.

El segundo instrumento consistió en un cuestionario autoadministrado sobre la *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar*. Esta se conformó por 19 preguntas: cinco cerradas y catorce abiertas. El objetivo fue recabar —en seis entidades del país: Baja California, Campeche, Chihuahua, Jalisco, Puebla y Tlaxcala— información cualitativa sobre las acciones que han desarrollado las y los maestros para atender las necesidades académicas derivadas de la emergencia sanitaria.

De esta manera, se obtuvieron datos sobre las experiencias de docentes, específicamente de los últimos tres grados de Primaria de tipo general: cuarto, quinto y sexto, y de los tres grados de Secundaria, también, de tipo general.

Así, el presente documento lo conforman cuatro capítulos. El primero, titulado *Logro educativo*, tiene como objetivo definir los alcances de este término y mostrar la manera en que se presenta en nuestro país. En este sentido, se desarrolló un diagnóstico sobre el nivel de logro que

mantenían los estudiantes de Educación Básica antes de la pandemia y lo que se esperaría con el arribo de esta.

El segundo capítulo se titula *Pérdida de aprendizajes y rezago educativo*. Su objetivo es plantear las afectaciones derivadas de la pandemia que han incidido en la acentuación de estos temas, así como las implicaciones que el incremento de la pobreza de aprendizajes podría tener en las y los estudiantes. Además, se muestra la importancia que la Evaluación Diagnóstica ha tenido como herramienta que permite a las y los docentes identificar las necesidades de sus estudiantes.

En el tercer apartado —*Abandono escolar*— busca exponer los factores que le dan origen. En este sentido, se reconoce a este tipo de abandono como el fin de un proceso en el que confluyen el logro educativo, la pérdida de aprendizajes y el rezago, mismos que a causa de la pandemia acentuaron las dinámicas de separación escolar.

El cuarto apartado —*Telesecundaria*— presenta la situación que guardan las telesecundarias en términos del logro educativo, haciendo especial énfasis en la organización multigrado y en las necesidades que las y los docentes de este servicio educativo requieren para fortalecer su práctica.

El último apartado, el quinto, corresponde a la explicación y desarrollo de la *Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica*. Tiene como propósito exponer las siete acciones que forman parte de la estrategia. En cada uno de sus apartados se aborda el objetivo de cada acción.

I. LOGRO EDUCATIVO

Diversos autores suelen usar de manera indistinta los términos aprovechamiento escolar y logro educativo o de aprendizajes. En el presente texto se utilizará la segunda acepción: logro educativo que se define como el “Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que debe alcanzar el aprendiz en relación con los objetivos o resultados de aprendizaje previstos en el diseño curricular. De los logros de aprendizaje obtenidos, se infiere su competencia”².

Empero, López Salmorán añade al concepto un conjunto de variables que permiten entender, de mejor manera, cómo se puede constatar el logro educativo:

[...] al hablar de logro educativo se alude al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas [...] ³.

Lo anterior quiere decir que para que las niñas, niños y adolescentes (NNA) logren los aprendizajes y avancen en los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional necesitan ser medibles y contar con un nivel aceptable de dominio en los distintos campos de conocimiento que conforman el currículo.

Según la UNESCO el logro educativo se puede evaluar a través de pruebas diagnósticas a nivel de aula, exámenes oficiales estandarizados, así como evaluaciones estandarizadas a gran escala, tanto nacionales como internacionales⁴. La medición puede darse a través de diversos medios —pruebas, calificaciones, puntajes en pruebas estandarizadas, etcétera— y es útil para dar cuenta no sólo del progreso individual, sino de la eventual eficacia de la escuela y del Sistema Educativo en su conjunto.

² Colectivo de Educación Comunitaria, *Glosario*, Recuperado de: goo.gl/NCJr7J

³ López-Salmorán, D., *El concepto de logro educativo en sentido amplio*, Artículo Blog Canaseb, 2011, pp. 1-6. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/168361361/Elconceptodelogroeducativoensentidoamplio>

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Evaluación del aprovechamiento escolar*, París: UNESCO-Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, 2000.

Para docentes y autoridades conocer el grado en que las y los estudiantes logran —o no— el dominio en los diferentes campos de conocimiento reviste la mayor importancia. Por ello es que Backhoff —citando a Popham— señala que “Tradicionalmente, la evaluación ha ocupado un lugar destacado en el quehacer educativo, como un instrumento para verificar el logro académico de los estudiantes, para retroalimentar su aprendizaje y para certificar los conocimientos adquiridos”⁵.

1.1 El logro educativo en México

En América Latina y el Caribe (ALC) las evaluaciones estandarizadas a gran escala se empezaron a generalizar con el inicio del nuevo milenio. A partir de esos años, en México se aplicaron las pruebas PISA de la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE). Estas evalúan las competencias de los estudiantes de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Asimismo, se han aplicado las evaluaciones conocidas como Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) diseñado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación, que forma parte de la OREALC-UNESCO.

A esas evaluaciones internacionales deben sumarse las que se aplicaron a nivel nacional: las pruebas Enlace (de 2006 a 2013) que fueron sustituidas por una nueva generación de pruebas denominadas Planea (2015-2018).

A partir de los datos que arrojaron varias pruebas se puede tener una idea de la situación del logro educativo de los estudiantes mexicanos en el periodo previo a la pandemia. Las evaluaciones muestran de manera consistente que⁶:

⁵ Backhoff, E., *Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos*, Revista Digital Universitaria, Vol. 19, Núm. 6, 2018, noviembre-diciembre, México. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a3_Evaluaci%C3%B3n-estandarizada-de-logro-educativo-contribuciones-y-retos.pdf

⁶ Con base en Backhoff, E., *Aprovechamiento escolar y desigualdad social*, Seminario Internacional sobre Medición de Grupos Sociales Vulnerables, México, D.F., 18 y 19 de octubre, 2011. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/eventos/2011/grupos_vulnerables/doc/4Aprovechamiento_escolar_y_desigualdad_social_12_20_eduardobackhoff.pdf

- Una gran proporción de estudiantes no logran adquirir las habilidades y los conocimientos disciplinares que se consideran mínimos e indispensables
- Existe una gran inequidad en la distribución de los aprendizajes entre los estudiantes con distintos niveles socioeconómicos
- La cantidad de aprendizajes que adquieren los estudiantes depende, en gran medida, de la modalidad educativa de sus escuelas
- Las modalidades educativas concentran a los estudiantes de acuerdo con su nivel socioeconómico y cultural
- Los aprendizajes de los estudiantes están estrechamente relacionados con sus condiciones socioeconómicas y culturales, y las de sus escuelas
- Al momento en que ingresan los estudiantes al Sistema Educativo presentan diferencias en sus habilidades, condición que se debe, en mayor parte, a diferencias socioeconómicas y culturales de sus familias
- Los estudiantes procedentes de grupos en condiciones de marginación y pobreza que asisten a los cursos comunitarios y a las escuelas de educación indígena obtienen, de manera recurrente, los resultados más bajos de logro educativo
- La escuela no ha logrado reducir las desventajas de origen de las y los estudiantes. Esto contribuye a reproducir las brechas de desigualdad.

En general, los datos de las diversas evaluaciones coinciden en que, en materia de logro educativo, la situación ya era relevante antes de la emergencia sanitaria.

1.1.1 Resultados de Planea para sexto de Primaria

La Prueba Planea⁷ se aplicó a estudiantes de sexto de Primaria en 2015 y 2018. En ambas ocasiones se evaluó el logro educativo tanto en Lenguaje

⁷ La Prueba Planea evaluaba aprendizajes en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas que son fundamentales para el dominio de los conocimientos y habilidades en estos campos formativos y para la adquisición de aprendizajes en otras áreas de conocimiento. Se espera que prevalezcan en el currículo, más allá de las modificaciones que este puede tener a lo largo del tiempo. El entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) aplicaba PLANEA a una muestra representativa de estudiantes que le permitía dar resultados a nivel nacional, regional, por entidad

y Comunicación como en Matemáticas⁸. Entre ambos años no hubo prácticamente avance en ninguno de los dos campos de conocimiento, como se ve en el Cuadro 1.

CUADRO 1. PUNTAJE PROMEDIO POR ASIGNATURA EN LA PRUEBA PLANEA

ASIGNATURA	AÑO DE APLICACIÓN	PUNTAJE PROMEDIO
Lenguaje y comunicación	2015	500
	2018	501
	Diferencia	1
Matemáticas	2015	500
	2018	503
	Diferencia	3

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Planea, resultados nacionales 2018, sexto de Primaria, Lenguaje y Comunicación/Matemáticas*, 2018.

En el Cuadro 2 se muestra que el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel más bajo de logro es de casi 50 por ciento en Lenguaje y Comunicación —tanto en la aplicación de 2015 como en la de 2018— mientras que en Matemáticas se ubican alrededor del 60 por ciento.

Esto quiere decir que no están obteniendo los aprendizajes considerados indispensables y presentan carencias fundamentales que les impedirán obtener nuevos y más complejos aprendizajes, lo que amenaza la continuidad de su trayectoria escolar.

federativas y por tipo de escuela. Los resultados obtenidos se expresaban de dos maneras: con puntajes promedio en una escala de 200 a 800 puntos, con una media de 500 puntos; y en cuatro niveles de logro. Nivel I: se tiene un conocimiento insuficiente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Esto refleja mayores dificultades para continuar con la trayectoria académica. Nivel II: se tiene un conocimiento elemental de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Nivel III: se tiene un conocimiento satisfactorio de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Nivel IV: se tiene un conocimiento sobresaliente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. INEE, *¿Qué es Planea?, Planea: una nueva generación de pruebas*. Textos de divulgación, México, 2018. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Planea_1.pdf

⁸ Todos los datos sobre resultados de logro educativo para sexto de Primaria provienen de INEE, *Planea, resultados nacionales 2018, 6° de Primaria, Lenguaje y Comunicación/Matemáticas*, 2018. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

CUADRO 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE LOGRO EN LA PRUEBA PLANEA

Nivel	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	2015	2018	2015	2018
I	49.5	49.1	60.5	59.1
II	33.2	32.9	18.9	17.9
III	14.6	15.1	13.8	14.8
IV	2.6	2.8	6.8	8.2

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Planea, resultados nacionales 2018, sexto de Primaria, Lenguaje y Comunicación/Matemáticas*, 2018.

Si se desagregan estos resultados por tipo de escuelas queda en evidencia que, en ambos campos de conocimiento, las y los estudiantes que obtuvieron los resultados mínimos son los que se encontraban en los niveles socioeconómicos más bajos.

CUADRO 3. PUNTAJE PROMEDIO POR TIPO DE ESCUELA EN LA PRUEBA PLANEA

Tipo de escuela	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	2015	2018	2015	2018
Indígena	424	428	438	450
Comunitaria	459	446	478	455
General Pública	494	495	494	499
Privada	603	597	588	577

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Planea, resultados nacionales 2018, sexto de Primaria, Lenguaje y Comunicación/Matemáticas*, 2018.

Obsérvense los grandes diferenciales que existen, en términos de logro educativo, entre las y los estudiantes de las escuelas indígenas y comunitarias, y los de las privadas: llegan a ser —en los casos extremos— de entre 140 y 180 puntos. Estos contrastes deben ser atribuidos tanto a situaciones contextuales como a las deficientes condiciones en que imparten educación las escuelas públicas que atienden a los más

vulnerables y que lejos de ayudar a remontar sus desventajas socioeconómicas de origen, terminan acentuándolas.

En otras palabras, la oferta educativa en México está socialmente estratificada y ello entraña que la desigualdad social de origen termina transformándose en desigualdad educativa. Esta realimentará a la primera en un círculo que contribuye a la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Lo anterior resulta todavía más claro cuando se observan las proporciones de estudiantes que se encuentran en el Nivel I (insuficiente) por tipo de escuelas para ambos campos de conocimiento.

CUADRO 4. PROPORCIONES DE ESTUDIANTES EN EL NIVEL I POR TIPO DE ESCUELA A LA QUE ASISTEN

Tipo de escuela	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	2015	2018	2015	2018
Indígena	80.0	79.0	83.3	77.5
Comunitaria	67.9	70.7	69.2	76.6
General Pública	51.6	50.7	62.8	60.9
Privada	13.3	14.9	25.9	30.9

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Planea, resultados nacionales 2018, sexto de Primaria, Lenguaje y Comunicación/Matemáticas, 2018.*

Obsérvese que entre siete y ocho de cada 10 estudiantes que asisten a escuelas indígenas o comunitarias se ubican en el nivel más bajo de logro educativo, mientras que en el caso de los estudiantes de escuelas privadas representan uno de cada siete en Lenguaje y Comunicación, y uno de cada cuatro en el caso de Matemáticas.

Así, tanto la estratificación educativa como los resultados obtenidos en Primaria son consecuentes con lo que ocurre en el siguiente nivel educativo donde incluso se presenta una disminución de los puntajes obtenidos en la prueba Planea 2015 y 2017. En este sentido, y tal como se

verá en el siguiente apartado, tampoco en Secundaria las y los estudiantes obtienen los conocimientos indispensables que les permitan garantizar la continuidad de su trayectoria académica.

1.1.2 Resultados de Planea para tercero de Secundaria⁹

La Prueba Planea se aplicó a estudiantes de tercero de Secundaria en 2015 y 2017. En ambas ocasiones se evaluó el logro educativo tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas. Entre ambos años se registró un ligero decrecimiento en ambos campos de conocimiento.

CUADRO 5. PUNTAJE PROMEDIO POR ASIGNATURA EN LA PRUEBA PLANEA

ASIGNATURA	AÑO DE APLICACIÓN	PUNTAJE PROMEDIO
Lenguaje y comunicación	2015	500
	2017	495
	Diferencia	-5
Matemáticas	2015	500
	2017	497
	Diferencia	-3

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de Secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*, 2019.

Es importante observar las proporciones de estudiantes en cada uno de los niveles de logro. Como se muestra en el Cuadro 6: en Lenguaje y Comunicación los porcentajes de alumnos ubicados en el nivel más bajo de logro representan alrededor de la tercera parte (29.4 por ciento en la aplicación de 2015 y 33.8 por ciento en la de 2017) mientras que en Matemáticas la situación es aún más desfavorable: dos terceras partes se ubican en el nivel I (65.4 por ciento en 2015 y 64.5 por ciento en 2017). Una

⁹ Todos los datos de este apartado provienen de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de Secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*, México, 2019. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>

gran proporción de estudiantes no están obteniendo los aprendizajes considerados indispensables en este ámbito del conocimiento.

CUADRO 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE LOGRO EN LA PRUEBA PLANEA

Nivel	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	2015	2017	2015	2017
I	29.4	33.8	65.4	64.5
II	46.0	40.1	24.0	21.7
III	18.4	17.9	7.5	8.6
IV	6.1	8.3	3.1	5.1

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Informe de resultados PLANEA 2017. *El aprendizaje de los alumnos de tercero de Secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*, 2019.

Al desagregar estos resultados por tipo de escuelas, en ambos campos de conocimiento, las y los estudiantes que obtuvieron los resultados más bajos fueron aquellos que se encontraban en los niveles socioeconómicos más desfavorables, atendidos por escuelas comunitarias y telesecundarias (ver Cuadro 7).

CUADRO 7. PUNTAJE PROMEDIO POR TIPO DE ESCUELA EN LA PRUEBA PLANEA

Tipo de escuela	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	2015	2017	2015	2017
Comunitaria	460	429	449	431
Telesecundaria	473	465	498	493
Técnica Pública	498	500	488	493
General Pública	502	499	496	496
Privada	574	590	565	585

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Informe de resultados PLANEA 2017. *El aprendizaje de los alumnos de tercero de Secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*, 2019.

En este caso, los diferenciales que existen, en términos de logro educativo, entre los estudiantes de las escuelas comunitarias y los de las

privadas no sólo son enormes, sino que tienden a ampliarse entre una aplicación y otra. Para el caso de Lenguaje y Comunicación el diferencial fue de 114 puntos en 2015 y de 161 puntos en 2017, mientras que en Matemáticas fue de 116 puntos en 2015 y de 154 puntos en 2017.

Otro elemento a destacar es el bajo puntaje que presentaron las telesecundarias en Lenguaje y Comunicación en 2015, apenas por encima del resultado de las comunitarias. En 2017 el resultado fue incluso más bajo porque pasó de 473 a 465 puntos.

Lo anterior resulta todavía más claro cuando se observan las proporciones de estudiantes que se encuentran en el Nivel I (insuficiente) por tipo de escuelas para ambos campos de conocimiento.

CUADRO 8. PROPORCIONES DE ESTUDIANTES EN EL NIVEL I POR TIPO DE ESCUELA A LA QUE ASISTEN

Tipo de escuela	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	2015	2017	2015	2017
Comunitaria	43.6	60.2	84.4	86.7
Telesecundaria	40.6	48.8	66.3	69.9
Técnica Pública	29.4	32.2	70.0	66.8
General Pública	27.9	31.6	67.0	66.2
Privada	10.1	10.6	39.9	37.0

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de Secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*, 2019.

Lo que resalta en los cuadros anteriores es que entre una aplicación y otra se incrementó la proporción de estudiantes en el nivel más bajo de desempeño para todos los tipos de escuelas públicas en Lenguaje y Comunicación. En Matemáticas, en cambio, las Secundarias técnicas públicas y las generales públicas vieron decrecer marginalmente la proporción de alumnos en el nivel I.

Por otra parte, entre 2015 y 2017 la situación empeoró notablemente en Lenguaje y Comunicación para las escuelas comunitarias y las

telesecundarias con incrementos de 16.6 y de 8.2 en las proporciones de alumnos en el Nivel I. Ello provocó que el diferencial entre estas y las privadas —que era de entre 30 y 33 puntos en 2015— fuera de entre 38 y casi 50 puntos en 2017.

En Matemáticas, la situación en 2015, era desfavorable para todos los tipos de escuelas, pero lo era más para las comunitarias y las técnicas públicas con porcentajes muy altos de estudiantes en el nivel I: 84.4 por ciento y 70 por ciento respectivamente. Mientras que en las Secundarias privadas tenían al 39.9 por ciento de sus alumnos en ese nivel. En 2017 la situación se deterioró ligeramente para las comunitarias y las telesecundarias, mientras que los otros tipos de escuela tuvieron mejoras marginales.

En cualquier caso, las brechas de desigualdad siguen siendo muy importantes como lo demuestra el hecho de que el diferencial entre las comunitarias y las privadas era de 44.5 puntos en 2015 y pasó a 49.7 puntos en 2017. Destaca, también, el deterioro del logro educativo entre los estudiantes de telesecundarias en el periodo referido.

1.1.3 Estudio ERCE 2019

La evaluación denominada Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que periódicamente aplica el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO) confirma los bajos niveles de logro educativo del país.

La última aplicación de ERCE ocurrió en 2019. En ella participaron 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. El estudio analizó el desempeño de 160 mil estudiantes de tercero y sexto grado de Primaria de estos 16 países¹⁰. A nivel regional los resultados son preocupantes.

¹⁰ El estudio ERCE 2019 describe lo que las y los estudiantes saben y son capaces de hacer en función de su propio currículo y los sitúa en cuatro niveles de desempeño que describen la habilidad que demuestra el estudiante al resolver las diferentes preguntas de las pruebas. El primer nivel

El ERCE 2019 muestra resultados que dan cuenta de muy bajos niveles de aprendizaje en la región y de un estancamiento en su progreso, aun previo a la pandemia. Los sistemas educativos tienen menos de una década para alcanzar las metas comprometidas en la Agenda 2030 por lo que deben tomar medidas urgentes para superar esta crisis en los aprendizajes que afecta a más de la mitad de la población estudiantil y que, sin duda, se amplió y profundizó con la COVID 19¹¹.

En el caso de México participaron en el estudio un total de 9,411 niñas y niños (4,587 de tercer grado y 4,824 de sexto grado de Primaria). Las pruebas evaluaron las áreas curriculares de Lectura, Escritura y Matemáticas. En sexto grado también se midió el área de Ciencias¹². El país obtuvo resultados más altos que el promedio regional en todas las áreas evaluadas. Sin embargo, retrocedió en varios renglones en relación con los resultados que alcanzó en la evaluación del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013.

En Lectura, en tercer grado, las y los estudiantes alcanzaron un promedio de 713 puntos, resultado que es superior al que obtuvo la región: 697 puntos. Además, presentó una menor proporción de estudiantes en el nivel I, de bajo desempeño, que el promedio regional (6.9 por ciento menos). Sin embargo, comparado consigo mismo, la proporción de estudiantes en el nivel I aumentó 4.4 por ciento respecto de TERCE 2013.

En Lectura en sexto grado, el alumnado obtuvo 726 puntos, cifra por arriba del promedio regional (696 puntos). Adicionalmente, presentó una menor proporción de estudiantes en el nivel I que el promedio regional (8.1 por ciento menos) y mayor en el nivel IV de alto desempeño (6.4 por ciento más). Sin embargo, comparado con sus propios resultados en el estudio TERCE 2013, registró un incremento en el porcentaje de

corresponde al menor y el cuarto nivel al mayor resultado. Los resultados del ERCE 2019 se presentan en la misma escala de puntajes que el estudio anterior, el TERCE 2013, lo que permite llevar a cabo comparaciones entre ambos. Estos resultados se pueden consultar en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021, Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen Ejecutivo, Santiago de Chile. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>

¹¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-LLECE, *La UNESCO advierte que entre 2013 y 2019 México retrocedió en sus logros de aprendizaje en la mayoría de las áreas evaluadas en el estudio ERCE*, 2021. Recuperado de:

https://en.unesco.org/sites/default/files/mexico_comunicado.pdf

¹² *Ibid.*

estudiantes en el nivel I (5.6 por ciento más) y una disminución en el nivel II (4.8 por ciento).

En Matemáticas, en tercer grado, se alcanzaron 722 puntos, cifra que es superior al promedio regional (698 puntos). Además, México tuvo una menor proporción de estudiantes en el nivel I que el promedio regional (13 por ciento menos) y un mayor porcentaje en el nivel III (9 por ciento), pero respecto a sus propios resultados en el TERCE 2013 se observa un aumento en la proporción de estudiantes en el nivel I (4.4 por ciento).

En Matemáticas, en sexto grado, el alumnado obtuvo 758 puntos, resultado superior al promedio regional (696 puntos). México presenta un porcentaje menor de estudiantes en el nivel I de bajo desempeño que el promedio regional (24.9 por ciento menos) y una mayor proporción en los niveles III y IV (13.4 por ciento y 7.2 por ciento, respectivamente). En este caso, comparando los resultados de 2019 con los obtenidos en el TERCE 2013 no hubo grandes variaciones en la distribución de las y los estudiantes.

En Ciencias, en sexto grado, el país alcanzó los 726 puntos, resultado que es superior a los 702 puntos del promedio regional. Además, México tuvo una menor proporción de estudiantes en el nivel I que el promedio regional (12 por ciento menos) y un mayor porcentaje de estudiantes en los niveles III y IV (5.1 por ciento y 7.2 por ciento, respectivamente). Estos resultados tampoco presentan mayores variaciones respecto de los logrados en TERCE 2013.

Otra evaluación que va en sintonía con los resultados que muestra ERCE es PISA. En ella se confirman los bajos niveles de logro educativos en las y los estudiantes mexicanos.

1.1.4 Resultados de PISA 2018

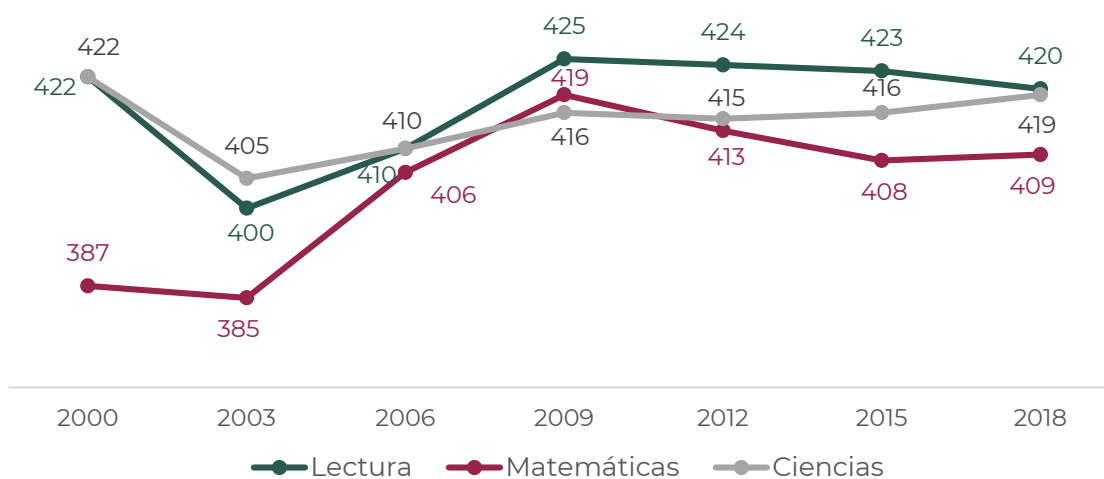
Entre los resultados clave reportados por la OCDE en la Prueba Pisa 2018 para México resaltan los aspectos que enseguida se presentan¹³.

¹³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Nota País. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018. Resultados. México, 2019*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

En primera instancia, que en PISA 2018 los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje por abajo del promedio de la OCDE en Lectura, Matemáticas y Ciencias, y solo el uno por ciento de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (Nivel 5 o 6) en al menos un área¹⁴. Mientras que, el 35 por ciento de los estudiantes no llegó al nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las tres áreas. En este caso, el promedio de la OCDE fue de 13 por ciento.

A lo anterior se suma que el desempeño promedio se ha mantenido estable en Lectura, Matemáticas y Ciencias, a lo largo de la mayor parte de la participación de México en PISA, del año 2000 a la fecha. Lo anterior se puede apreciar en la gráfica siguiente:

GRÁFICA 1. PUNTUACIÓN MEDIA EN LA PRUEBA PISA POR AÑO Y ASIGNATURA PARA MÉXICO



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, con base en los reportes de resultados de la prueba PISA por año de aplicación, 2000 al 2018.

Sin embargo, esta estabilidad general en el desempeño oculta tendencias positivas entre los estudiantes de rendimiento más bajo. El puntaje alcanzado por, al menos, el 90 por ciento de los estudiantes en México mejoró en aproximadamente cinco puntos, en promedio, por cada período de tres años, en cada una de las tres áreas principales: Lectura,

¹⁴ El promedio de la OCDE fue de 16 por ciento.

Matemáticas y Ciencias. Como resultado, las brechas en el rendimiento entre las y los estudiantes con mayor y menor rendimiento en Matemáticas y Ciencias disminuyeron.

En México, el nivel socioeconómico fue predictor del rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Los estudiantes socioeconómicamente aventajados superaron a los estudiantes desaventajados en Lectura en 81 puntos en PISA 2018 (el promedio OCDE fue de 89 puntos).

No obstante, alrededor del 11 por ciento de los estudiantes desfavorecidos en México pudieron obtener puntajes en el primer y más alto cuartil de rendimiento de Lectura, lo que indica que la desventaja no define el destino.

En lo que toca a competencia lectora —que fue el foco principal en PISA 2018¹⁵— participaron diez países de América Latina¹⁶. Cinco de ellos han mejorado sus resultados consistentemente a lo largo del tiempo en lectura: Chile, Colombia, Perú, Argentina y Uruguay. Sin embargo, los últimos dos sólo mejoran sus resultados modestamente en la última década. Vistos en conjunto, los diez países de la región muestran un ritmo de crecimiento cada vez más lento. Además, más de la mitad de los jóvenes siguen sin lograr competencias lectoras básicas.

Por otra parte, Brasil, México y Panamá no han visto mejoras significativas desde que comenzaron a participar en PISA. De hecho, el puntaje promedio obtenido en 2018 por los estudiantes mexicanos es prácticamente el mismo que el alcanzado en el año 2000. En PISA 2018 México se colocó en el lugar 53 de 77 países participantes, pero en la penúltima posición de los países miembros de la OCDE con 420 puntos, 67 puntos por debajo del promedio de los países miembros, que fue de 487.

¹⁵ Banco Interamericano de Desarrollo, *PISA 2018 en América Latina ¿cómo nos fue en lectura?*, Nota 18, diciembre, 2019. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_Am%C3%A9rica_Latina_C%C3%B3mo_nos_fue_en_lectura_es.pdf.

¹⁶ Chile, Colombia, Perú, Argentina, Uruguay, Brasil, México, Panamá, Costa Rica y República Dominicana.

En América Latina el 51 por ciento de los estudiantes presenta bajo desempeño, casi el doble de lo reportado por los países de la OCDE (23 por ciento). En Costa Rica (42 por ciento), México (45 por ciento) y Colombia (50 por ciento). A este respecto, es importante señalar que PISA define al bajo desempeño como el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel II. Las y los estudiantes ubicados en ese nivel tienen dificultades con aspectos básicos de la lectura: identificar la idea principal en un texto de longitud media o conectar diversas piezas de información provenientes de diferentes fuentes.

Los resultados de Costa Rica, México, Brasil, Colombia, Argentina y Perú equivalen a un rezago de dos años de escolaridad con respecto a los países de la OCDE y a un rezago de cuatro años en relación con aquellos países con mejor puntaje: Singapur, Estonia, Canadá, Finlandia e Irlanda¹⁷.

En lo que toca a Matemáticas, sobresale el hecho de que el puntaje promedio obtenido por las y los estudiantes mexicanos fue de 409 puntos, mientras que en ciencias fue de 419 puntos.

Vistos en conjunto, los resultados de las distintas evaluaciones — aquí revisadas — muestran que proporciones muy importantes no estaban obteniendo los logros educativos que los habilitarían para continuar obteniendo aprendizajes relevantes y mantener trayectorias regulares. En todos los casos, los más bajos puntajes correspondían a quienes proceden de grupos en condiciones de pobreza y marginación.

Como se verá enseguida, todos los indicios apuntan a que, derivado de la pandemia, hubo un proceso de pérdida de aprendizajes y, consecuentemente, de mayor rezago educativo que tiende a intensificar las situaciones ya descritas en este apartado. De ahí que sea importante conocer la dimensión y naturaleza de esa problemática porque los niveles de logro educativo trascienden la estadística cuando se les mira a la luz de las implicaciones directas que estos bajos puntajes tienen en el desarrollo académico y social de las y los estudiantes.

¹⁷ Banco Interamericano de Desarrollo, *PISA 2018 en América Latina ¿cómo nos fue en lectura?*, Nota 18, diciembre, 2019. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_Am%C3%A9rica_Latina_C%C3%B3mo_nos_fue_en_lectura_es.pdf.

II. PÉRDIDA DE APRENDIZAJES Y REZAGO EDUCATIVO

2.1 Pérdida de aprendizajes

El concepto de pérdida de aprendizajes se utiliza, habitualmente, para explicar aquello que se olvida en el largo plazo¹⁸ o durante los periodos vacacionales de verano entre un ciclo lectivo y otro¹⁹.

Este término ha cobrado nueva resonancia en el marco de la actual pandemia. Hoy, se podría definir como el estancamiento o disminución del rendimiento escolar en relación con el desempeño esperado, atribuido a la interrupción de la escolarización presencial debido a factores estacionales —por ejemplo, vacaciones de verano— emergencias —como la pandemia del COVID-19— o por ausentismo prolongado.

La pérdida de aprendizajes, en el sentido que aquí se utiliza, se refiere a aquellos previstos en el Plan y Programas de Estudio vigentes. De esta manera, no se niega la posibilidad de que los estudiantes hayan adquirido conocimientos no esperados a lo largo de la emergencia sanitaria, merced a su contacto con otras experiencias en sus familias y comunidades, y tampoco niega que estos puedan resultar valiosos para su formación integral. Sin embargo, el Sistema Educativo se concentra en generar aquellos aprendizajes escolares que, en tanto conocimientos sistematizados y socialmente relevantes, deberían haber obtenido y dominado, pero no lo han hecho.

¹⁸ Álamo, J., *¿Por qué olvidamos lo que estudiamos?* 2018. Recuperado de <https://evidenciaenlaescuela.wordpress.com/2018/08/05/por-que-olvidamos-lo-que-estudiamos/> y Willingham, D. *Pregúntele al científico cognitivo: ¿recuerdan los estudiantes lo que aprenden en la escuela?*, 2015. Recuperado de: <https://es.aft.org/ae/fall2015/willingham>

¹⁹ Existe una vasta bibliografía que se remonta a los años 70 del siglo pasado. El tema ha sido de especial interés para académicos de Estados Unidos y Canadá. Los estudios más recientes tienden a matizar el alcance de las pérdidas estacionales, así como a asociarlas a desventajas de origen: los estudiantes pertenecientes a grupos desfavorecidos son los que presentan las mayores pérdidas en razón de que tienen menos oportunidades de obtener aprendizajes significativos (curriculares o no) durante los periodos vacacionales largos. Ver Pontificia Universidad Católica de Chile, *Expertos debatieron sobre cómo evitar que las vacaciones de verano afecten aprendizajes del año escolar*, 1 de diciembre, 2015. Recuperado de: <https://www.uc.cl/noticias/expertos-debatieron-sobre-como-evitar-que-las-vacaciones-de-verano-afecten-aprendizajes-del-ano-escolar/>

2.2 Consecuencias de la pandemia en los aprendizajes

El cierre de escuelas —provocado por una pandemia especialmente prolongada— ha generado disrupción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el BM “Estar fuera de la escuela durante tanto tiempo significa que los niños no sólo dejan de aprender, sino que también tienden a olvidar mucho de lo que han aprendido”²⁰. Específicamente, indica lo siguiente:

Las pérdidas de aprendizaje se pueden estimar en términos de escolaridad y de aprendizajes, tomando en cuenta tanto los aprendizajes que no se generan durante el cierre de los colegios como el aprendizaje previo que se pierde u olvida a medida que los alumnos se van desvinculando del sistema educativo²¹.

Aunque las circunstancias varíen de país a país, hay ciertos rasgos comunes en esta crisis educativa. En ese sentido, la pérdida de aprendizajes sería atribuible a los siguientes motivos:

- El prolongado cierre de las escuelas y procesos de reapertura parciales y, en ocasiones, revertidos por la irrupción de nuevas olas de contagios
- La consecuente reducción del currículo normal en el contexto de la puesta en marcha de estrategias de educación a distancia que condujeron a centrarse en los aprendizajes clave: no se está aprendiendo todo lo previsto en un año lectivo normal
- La imposibilidad práctica de alcanzar a todos los estudiantes a través de las estrategias puestas en marcha por los distintos Ministerios de Educación, incluso en los países desarrollados. No todos están recibiendo la debida atención educativa

²⁰ Azevedo, J., Hasan, A., Geven, K., Goldemberg, D. y Iqbal, S., *Las pérdidas de aprendizajes debidas a la COVID-19 podrían sumar hasta 10 billones de dólares*, Banco Mundial Blogs, 2020. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/las-perdidas-de-aprendizajesdebidas-la-covid-19-podrian-sumar-hasta-10-billones-de>

²¹ Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington D. C. 2021, pág. 40. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>

- El uso prioritario, en muchos países, de medios de carácter unidireccional como parte de sus estrategias de educación a distancia que no permiten la retroalimentación constante entre estudiantes y docentes. Tales estrategias estuvieron lejos de sustituir eficazmente la presencialidad y el papel central de las y los maestros en los procesos de enseñanza cara a cara
- La brecha digital, así como la falta de entornos adecuados y de apoyos para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad
- La dificultad, de estudiantes y docentes, para adaptarse al modelo de educación remota de emergencia
- La difícil e intermitente comunicación entre docentes y estudiantes en el marco del cierre de escuelas, centrada en repasos y tareas convencionales, situación que especialmente afecta a estudiantes de zonas marginadas y aisladas

Especialistas en el tema han afirmado que:

La pérdida de aprendizaje se produce tras sólo unos meses de cierre de las escuelas, inclusive en países desarrollados en donde la mayoría de los estudiantes tienen acceso a un dispositivo con conexión a internet. No hay razón para creer que haya ocurrido algo mágico en entornos en los que el cierre de escuelas ha sido más prolongado —como en América Latina o el sur de Asia—, sin conectividad y con niños que pasan, cuando mucho, unas horas a la semana siguiendo una clase por televisión²².

2.2.1 Incremento de estudiantes que no adquieren el nivel mínimo de competencias

La pérdida de aprendizajes está directamente asociada con la duración del cierre de escuelas: a mayor tiempo cerradas, más pérdidas. En septiembre de 2020 el BM había estimado una pérdida global de 0.6 años de escolaridad ajustada por aprendizajes (LAYS por sus siglas en inglés) provocando que el promedio global cayera de 7.9 a 7.3 LAYS, esto en un escenario de cinco meses de cierre. Y añadía:

Los cierres podrían resultar en un promedio de 16 puntos de aprendizaje perdidos en términos de puntajes de PISA para los estudiantes de

²² De Hoyos, R. y Saavedra, J., *Es hora de volver a aprender*, en Banco Mundial Blogs, 2021. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/es-hora-de-volver-aprender>

Secundaria inferior. Podría aumentar la proporción de estudiantes que no adquieren un nivel mínimo de competencia del 40 al 50 por ciento²³.

En marzo de 2021 el BM actualizó sus estimaciones tomando en cuenta el hecho de que la mayoría de los países de América Latina habían mantenido sus escuelas cerradas durante un tiempo más largo. En consecuencia, afirmaba que América Latina y el Caribe

podría ser una de las regiones con mayor aumento en la proporción de jóvenes de primer ciclo de Secundaria debajo del Nivel Mínimo de Rendimiento (BMP, por sus siglas en inglés), según el indicador que utiliza el puntaje de las pruebas internacionales PISA. Suponiendo una duración promedio de cierre de escuelas de 10 meses y una efectividad moderada de las medidas de mitigación tomadas, la proporción de estudiantes BMP en ALC podría aumentar de su nivel actual de 55 por ciento a 71 por ciento²⁴.

Dados los hechos, la estimación de 10 meses de cierre parece haber quedado superada. Según el propio BM “Los países que mantengan las escuelas cerradas por tres meses adicionales (13 meses en total) podrían experimentar pérdidas de LAYS de 1.7 años (en un escenario pesimista con un bajo nivel de efectividad de mitigación)”²⁵. Visto lo anterior, es dable pensar que, para países como México, cuyas escuelas han permanecido cerradas por más de un año—las escuelas se cerraron en marzo de 2020 y se inició su apertura, de manera paulatina, en agosto de 2021— las pérdidas de aprendizaje pueden ser incluso mayores²⁶.

²³ Azevedo, Hasan, Geven, Goldemberg e Igbal, *Las pérdidas de aprendizajes debidas a la COVID-19 podrían sumar hasta 10 billones de dólares*, Banco Mundial Blogs, 2020. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/las-perdidas-de-aprendizajesdebidas-la-covid-19-podrian-sumar-hasta-10-billones-de>

²⁴ Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington D. C. 2021, pág. 40. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Diario Oficial de la Federación, *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

2.2.2 Mayores afectaciones para estudiantes en condición de vulnerabilidad

El impacto del COVID 19 no es neutral en relación con la distribución de aprendizajes: las pérdidas de aprendizaje son sustancialmente mayores para las y los estudiantes más pobres por la sencilla razón de que carecen de los medios, recursos y apoyos de los que sí disponen quienes proceden de sectores de ingresos medios o altos.

Sólo a título de ejemplo, un estudio realizado en Holanda a finales de 2020 que se sustenta en los resultados de exámenes nacionales aplicados a estudiantes antes y después del cierre de escuelas, concluye que “en promedio... perdieron una quinta parte del aprendizaje de un año. Las pérdidas fueron especialmente marcadas entre las personas de hogares desfavorecidos”²⁷.

En el caso mexicano, de los más de 25 millones de estudiantes inscritos en Educación Básica, sólo 3.9 millones (16 por ciento) cuentan con las condiciones apropiadas para continuar con el proceso de aprendizaje en el hogar²⁸.

Las afectaciones a los estudiantes más pobres ampliarán la elevada brecha de aprendizajes. El BM advierte que en países con alta proporción de alumnos por debajo del nivel mínimo de rendimiento —tal es el caso de México²⁹— es probable que los impactos negativos de la COVID-19 los experimenten más quienes ya se encuentran por debajo de este umbral: “Las pérdidas de aprendizaje podrían representar hasta el 88% de lo que los estudiantes aprenden en un año escolar promedio”³⁰.

²⁷ Engzell, Frey y Verhagen, *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*. 2021. Recuperado de: <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>

²⁸ De Hoyos, R., *Mitigando el impacto del COVID-19 sobre los aprendizajes*, 2020. Recuperado de: [https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NPI_COVID_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NPI_COVID_FINAL%20(1).pdf)

²⁹ En el apartado I Aprovechamiento y logro educativo, las altas proporciones de estudiantes que se ubican en el Nivel I (considerado insuficiente) en las pruebas de logro educativo PLANEA, tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación).

³⁰ Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington D. C. 2021. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>

los datos regionales de Brasil, Pakistán, la India rural, Sudáfrica y México, entre otros países, muestran pérdidas sustanciales en Matemáticas y Lectura. El análisis demuestra que, en algunos países, las pérdidas promedio de aprendizaje son aproximadamente proporcionales a la duración del cierre. Sin embargo, existe una gran heterogeneidad entre los países y según las materias, el nivel socioeconómico de los educandos, el género y el grado. Por ejemplo, los resultados en dos estados de México revelan pérdidas de aprendizaje significativas en Lectura y Matemáticas para los educandos de 10 a 15 años de edad. Las pérdidas de aprendizaje estimadas fueron mayores en Matemáticas que en Lectura, y afectaron de manera desproporcionada a los educandos más jóvenes, a los que provienen de hogares con bajos ingresos y a las niñas³¹.

2.3 La pérdida de aprendizajes en México

La reciente aplicación, a nivel nacional, de la *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*³² ofrece datos relevantes sobre la situación de los aprendizajes de las y los estudiantes mexicanos.

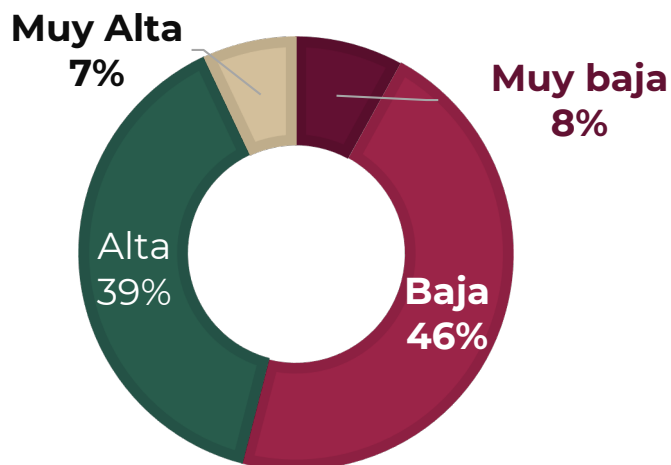
Del universo analizado, el 98 por ciento aplicó la Evaluación Diagnóstica sin que haya diferencias apreciables entre docentes de los distintos niveles educativos —Preescolar, Primaria, Secundaria— así como entre escuelas urbanas o rurales o multigrado o de organización completa. La mitad de los encuestados aplicaron sus propios instrumentos y un tercio del total dijo haber usado la Evaluación Diagnóstica realizada entre la SEP y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

Es muy significativo que, en este sondeo, casi la mitad del universo (54 por ciento) perciba una baja o muy baja pérdida de aprendizajes mientras que un 46 por ciento la percibe alta o muy alta, como se puede observar en la Gráfica 2.

³¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Las pérdidas de aprendizaje por el cierre de escuelas debido a la COVID-19 podrían debilitar a toda una generación*, 6 de diciembre, 2021. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/perdidas-aprendizaje-cierre-escuelas-debido-covid-19-podrian-debilitar-toda-generacion>

³² Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

GRÁFICA 2. PÉRDIDA DE APRENDIZAJES QUE LAS Y LOS DOCENTES DETECTARON EN SUS ESTUDIANTES



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, 2022*. Documento de trabajo.

Las respuestas que se observan en el Cuadro 9 presentan algunas diferencias por nivel educativo, pero el porcentaje de quienes perciben una baja pérdida de aprendizajes en Preescolar, Primaria y Secundaria casi es el mismo.

CUADRO 9. PÉRDIDA DE APRENDIZAJES QUE LAS Y LOS DOCENTES DETECTARON EN SUS ESTUDIANTES POR NIVEL EDUCATIVO

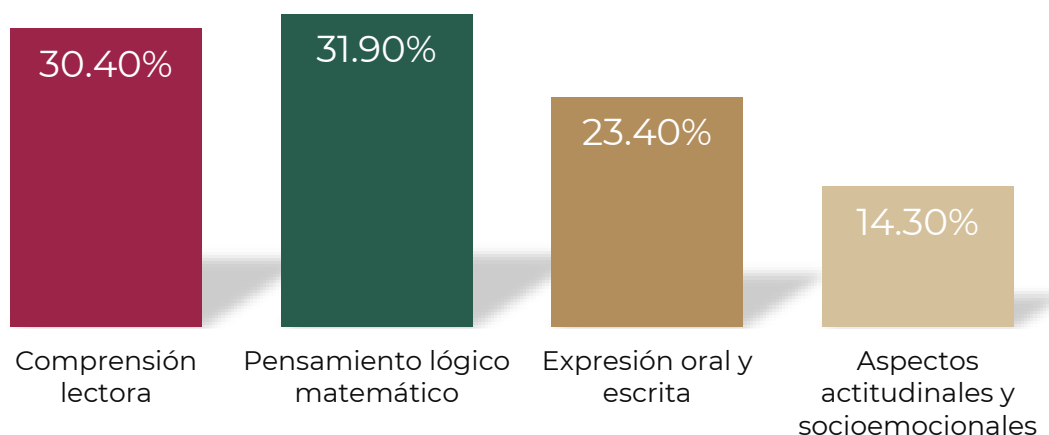
	Muy Alta	Alta	Baja	Muy Baja
Educación Especial	8.1%	36.5%	45.1%	10.4%
Inicial	3.8%	37.2%	37.0%	22.1%
Preescolar	2.0%	37.7%	48.6%	11.6%
Primaria	7.6%	39.8%	45.5%	7.1%
Secundaria	9.0%	38.9%	44.7%	7.4%

Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, 2022*. Documento de trabajo.

Como se puede ver en la Gráfica 3, un tercio de los participantes detectó problemas en Comprensión Lectora, pero si se suman aquellos

que identificaron problemas de Expresión Oral y Escrita el porcentaje alcanza el 53.8 por ciento. Un 31.9 por ciento detectó problemas en Pensamiento Lógico Matemático y un 14.3 por ciento en aspectos socioemocionales.

GRÁFICA 3. PÉRDIDA DE APRENDIZAJES SEGÚN ASPECTOS FORMATIVOS



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

Las y los docentes no destacaron algún contenido o tema específico en el que sus estudiantes hayan presentado mayor carencia de conocimientos. Por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación³³, solo el tema *localizar y extraer información* estuvo por debajo de 25 por ciento, las demás respuestas se dividieron prácticamente a partes iguales (25 por ciento). Algo semejante ocurre con los tres temas de Matemáticas — *sentido numérico y pensamiento algebraico; forma, espacio y medida; manejo de la información/análisis de datos*— en donde los porcentajes son de 35.3, 29.6 y 35.1 por ciento, respectivamente.

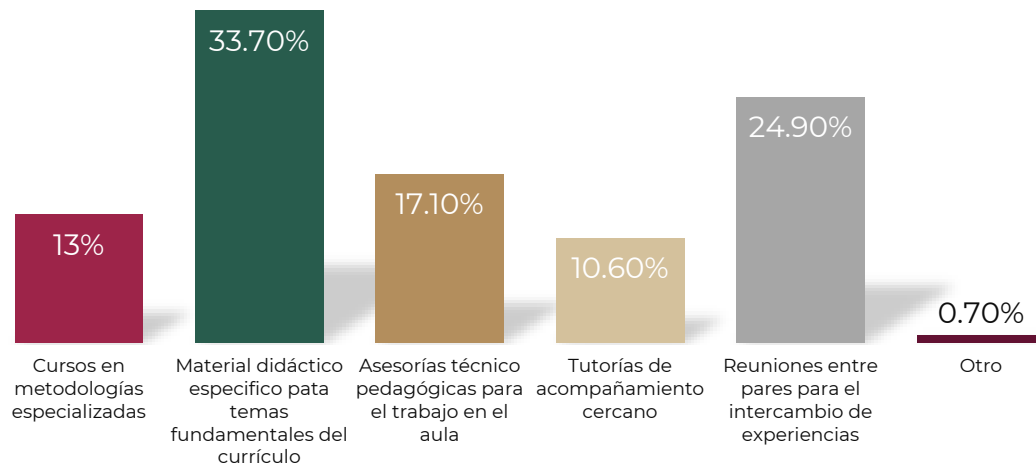
Llama la atención el hecho de que, entre las acciones más mencionadas por las y los docentes, con las cuales dieron respuesta a la pérdida de aprendizajes, figure la comunicación con las familias de sus

³³ Constituida por cuatro ámbitos: localizar y extraer información, integrar información y realizar inferencias, analizar la estructura de los textos y fluidez lectora.

estudiantes (30 por ciento). Entre estas últimas destacan la aplicación de alguna herramienta pedagógica (25.9 por ciento) y las asesorías individuales (23.1 por ciento).

También sobresale el hecho de que prácticamente dos de cada tres docentes (67.3 por ciento) usa, para efectos de la recuperación de aprendizajes, material propio o de la escuela y no el que Autoridades Educativas, federales o estatales, han puesto a su disposición.

GRÁFICA 4. APOYOS QUE LAS Y LOS DOCENTES MENCIONAN REQUERIR PARA ATENDER LA PÉRDIDA DE APRENDIZAJES



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

Conforme a la Gráfica 4, el 33.7 por ciento solicita materiales didácticos específicos para abordar temas fundamentales del currículo, un 24.9 por ciento solicita reuniones entre pares para intercambiar experiencias y las asesorías técnico-pedagógicas para el trabajo en el aula junto con tutorías de acompañamiento cercano suman 27.7 por ciento.

Finalmente, mientras que nueve de cada 10 docentes afirman conocer metodologías —aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos— alrededor de un 40 por ciento dice no conocer las metodologías de la relación tutora y la

enseñanza en el nivel apropiado, y casi el 80 por ciento desconoce metodologías para el aprendizaje acelerado. Todos estos datos dan cuenta de las áreas de oportunidad para el desarrollo de estrategias orientadas a la recuperación de aprendizajes.

Por otra parte, desde la academia son notables los esfuerzos por conocer el tamaño de la problemática. A partir de una muestra representativa de estudiantes de entre 10 y 15 años de los estados de Campeche y Yucatán, un estudio de Hevia, Vergara-Lope y Velázquez-Durán concluyen que en Lectura hubo una pérdida de aprendizajes en todas las edades y grupos socioeconómicos analizados. Las caídas más pronunciadas se encuentran en los niños de 10 y 11 años, así como en los de nivel socioeconómico bajo³⁴.

2.4 Incremento de la pobreza de aprendizajes

La pérdida de aprendizajes ha impactado negativamente la adquisición y desarrollo de competencias básicas, entre ellas la lectura que es clave para continuar aprendiendo. Para evaluar esta situación, el BM acuñó el concepto de *pobreza de aprendizajes* definido como el porcentaje de niños incapaces de leer y comprender un texto simple al final de la educación Primaria³⁵ con lo cual sus posibilidades de tener una trayectoria escolar exitosa y de obtener aprendizajes relevantes se reduce dramáticamente:

Los niños que no dominan las habilidades de lectura para su décimo cumpleaños tendrán dificultades para estar al mismo nivel que otros estudiantes y es probable que no continúen aprendiendo en los niveles superiores de la escuela o que incluso permanezcan en la escuela por mucho más tiempo. Todos sus demás resultados educativos están en riesgo, sus perspectivas de vida están en riesgo. Una habilidad que muchos

³⁴ Hevia, F.; Vergara-Lope, S. y Velázquez-Durán, A., *Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*, CIESAS-Universidad Veracruzana, 2022. Documento de trabajo.

³⁵ Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington D. C. 2021. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>

de nosotros damos por sentado es, de hecho, un privilegio que se les niega a millones de niños en todo el mundo³⁶.

Para entender cabalmente la situación que se esconde detrás de la pobreza de aprendizajes, vale la pena citar *in extenso* al Director Global de Educación del Banco Mundial:

La lectura es una habilidad fundamental, necesaria para la participación en sociedad. Es una puerta de entrada a todas las demás materias de aprendizaje. Se asocia con la capacidad de aprender otros dominios cognitivos como la Ciencia, las Matemáticas y las Humanidades. Es además fundamental para adquirir las habilidades de pensamiento creativo y habilidades computacionales, permite expresar y comunicar ideas a través del tiempo y el espacio [...] todos pueden aprender a leer [...] ¿Esto está pasando? Pongamos una vara relativamente baja: todos los niños deben poder leer y comprender un texto simple a los 10 años. Utilizando evaluaciones internacionales y nacionales, en un esfuerzo conjunto con la UNESCO, hemos evaluado cuántos niños no pueden aprobar esta vara en cada país. En Irlanda, ese número es del 2%. En Finlandia 3%; en Singapur 3%; en Portugal 6%. La habilidad de leer es casi universal para los niños pequeños en estos países, como en muchos otros países ricos. En promedio, en los países ricos solo el 9% de los niños no pueden leer un texto a los 10 años. Pero ahí es donde terminan las buenas noticias. En el mundo en desarrollo, en todos los países de ingresos bajos y medianos, más de la mitad de los niños no pueden leer y entender un texto simple a la edad de 10 años. A eso lo llamamos la tasa de "pobreza de aprendizajes". Más precisamente, en promedio, la pobreza de aprendizajes en estos países es del 53%. En los países pobres, esa proporción aumenta a un altísimo 89%. La pobreza de aprendizajes se distribuye de manera extremadamente desigual: el siglo XXI coexiste con el siglo XIX³⁷.

De modo que ya antes de la pandemia había un problema grave a este respecto: "Se calcula que en todo el mundo unos 387 millones de niños en edad escolar de Primaria (el 56 por ciento) carecían de aptitudes básicas de Lectura"³⁸, pero en los países pobres el porcentaje de niños sin esas competencias podría ascender hasta el 80 por ciento. Luego del prolongado cierre de las escuelas, la pobreza de aprendizajes se habría incrementado de manera importante:

³⁶ Saavedra, J., *Terminar con la pobreza de aprendizajes: una de las tareas más importantes de nuestros tiempos*, 11 de octubre, 2019. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/terminar-con-la-pobreza-de-aprendizajes-una-de-las-tareas-mas-importantes-de-nuestros>

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*, 2021, *op. cit.*

América Latina y el Caribe podría ser la segunda región con el mayor crecimiento absoluto en el indicador de pobreza de aprendizaje: [...] de 51 por ciento a 62.5 por ciento, lo que representaría aproximadamente un total de 7.6 millones adicionales de niños y niñas pobres de aprendizaje³⁹.

En México hay problemas importantes en Comprensión Lectora desde antes de la pandemia. De acuerdo con el resumen que publicó el BM en octubre de 2019 sobre la pobreza de aprendizajes en México, el 43 por ciento de los niños que estaban concluyendo su educación Primaria no eran competentes en lectura.

Si bien la evidencia con la que se cuenta proviene de estudios en pequeña escala, los datos son muy reveladores. Por ejemplo, en un programa piloto impulsado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en el estado de Tabasco, en el que participaron 8,825 niñas y niños de tercer grado de Primaria, en dos ejercicios sucesivos de lectura adecuados a ese grado educativo, 82.2 y 95.6 por ciento de los participantes lo hicieron incorrectamente⁴⁰. Frente a esta situación, organismos internacionales han propuesto diversas acciones, entre las que destacan cuatro:

- 1.** *Asegurar el compromiso político y técnico con objetivos, medios y medidas claras para la lectura con comprensión, basado en planes adecuadamente financiados.* Los sistemas que funcionan bien tienen objetivos nacionales, relacionan las intervenciones con esos objetivos y miden regularmente el aprendizaje de los estudiantes y los avances del sistema.
- 2.** *Garantizar una enseñanza eficaz para la alfabetización.* Los maestros deben contar con apoyo y herramientas para mejorar sus interacciones con los estudiantes. La capacitación debe ser específica y práctica. Debe centrarse no solo en qué enseñar, sino también en cómo enseñarlo. El entrenamiento debe ajustarse a los niveles de rendimiento de los niños, que a menudo son muy diferentes. Las guías pedagógicas con planes de clases

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Hevia, F.; Vergara-Lope, S. y Velázquez-Durán, A., *Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*, CIESAS-Universidad Veracruzana, 2022. Documento de trabajo.

detallados —que pueden ser utilizados de manera voluntaria por los maestros que los consideren útiles— y la capacitación que proporciona retroalimentación individualizada a las y los docentes han resultado en mejoras significativas en los niveles de aprendizaje.

3. *Asegurar el acceso oportuno a más y mejores textos apropiados para la edad y las habilidades de las y los estudiantes.* Para lograr fluidez los estudiantes deben estar expuestos a textos con contenidos apropiados para su edad. Las intervenciones deben centrarse en poner en las manos de cada estudiante al menos un texto de alta calidad e idealmente brindarles a los estudiantes opciones para leer que se ajusten a sus niveles de competencia. Además, los estudiantes deben tener un tiempo durante la clase para practicar la lectura.
4. *Garantizar que niñas y niños aprendan a leer primero en el idioma que hablan y entienden.* Los estudiantes a los que se les enseña a leer en un idioma que no hablan en casa tienen mayores dificultades para aprender. Las intervenciones en este caso se centran en diseñar políticas sólidas de lenguaje que, por ejemplo, comiencen en el idioma que los niños entienden mejor y hagan una transición adecuada hacia la instrucción en el o los idiomas nacionales⁴¹.

2.5 Afectaciones en materia de rezago escolar y rezago educativo

Cuando un estudiante reprueba un curso, lo repite o deja de asistir a la escuela por algún periodo, sin importar que más tarde se reincorpore o no, se genera un desfase que le impedirá cumplir con el nivel educativo apropiado a su edad. Este proceso se conoce como rezago escolar y ocurre de un grado a otro, ya sea en el mismo nivel escolar o en el tránsito de uno a otro.

⁴¹ Saavedra, J., *¿Cómo afrontar la pobreza de aprendizajes? Haciendo realidad la promesa de la educación para los niños de todo el mundo*, 23 de diciembre, 2019. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/como-afrontar-la-pobreza-de-aprendizajes-haciendo-realidad-la-promesa-de-la-educacion>

En el caso de que la interrupción sea duradera o derive en la separación definitiva de la escuela, dando lugar a un mayor desfase — porque se trata de años o niveles educativos perdidos— adquiere el nombre de rezago educativo que se define como la situación que presenta toda persona mayor de 15 años que no ha concluido su enseñanza básica.

En el contexto de la emergencia sanitaria la pérdida de aprendizajes que ya existía se ha intensificado y se reflejará en un menor aprovechamiento académico, aspecto que incidirá directamente en el incremento del rezago escolar y educativo.

Sin embargo, el rezago escolar quizás se vea atemperado por la determinación de las autoridades educativas de flexibilizar los procesos de evaluación y calificación para evitar la reprobación y la repitencia, atendiendo a las circunstancias extraordinarias vividas bajo la pandemia. Ello explicaría por qué —en un contexto complicado— las cifras disponibles sobre reprobación, eficiencia terminal y abandono muestran estabilidad en Primaria e incluso mejoras en Secundaria, cuando lo esperable sería lo contrario.

CUADRO 10. PRINCIPALES INDICADORES POR NIVEL EDUCATIVO

Nivel	Indicador	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022 ⁴²
Primaria	Eficiencia terminal	97.5%	96.2%	96.0%	96.9%	97.4%
	Reprobación	0.9%	1.1%	0.6%	0.6%	0.6%
	Abandono	0.5%	0.7%	0.4%	0.4%	0.4%
Secundaria	Eficiencia terminal	86.0%	86.3%	88.5%	91.4%	94.6%
	Reprobación	5.1%	5.5%	2.2%	1.8%	1.5%
	Abandono	4.6%	4.8%	2.7%	2.0%	1.4%

Fuente: Con datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional para cada ciclo.

⁴² Estimación de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

2.6 Evaluación Diagnóstica para identificar la pérdida de aprendizajes y mejorar el logro educativo

En el marco de la pandemia por COVID-19 hubo necesidad de establecer criterios, líneas de acción y normatividad para asegurar la continuidad del proceso educativo.

Bajo la hipótesis de que el prolongado cierre de escuelas provocó afectaciones a los procesos de aprendizaje, las Autoridades Educativas determinaron impulsar —al inicio y a la mitad del ciclo escolar 2020-2021— una Evaluación Diagnóstica: instrumento que permite a las y los docentes de Educación Básica identificar la situación académica existente entre sus estudiantes: los conocimientos y habilidades que es preciso reforzar, así como definir acciones para atender necesidades académicas particulares⁴³.

El fundamento normativo de la Evaluación Diagnóstica para el ciclo escolar 2020-2021 se encuentra en los acuerdos 12/06/20⁴⁴ y 14/07/20⁴⁵ que especificaban que el ciclo iniciaría con un periodo de valoración

⁴³ Aunque en la literatura especializada se suele distinguir la evaluación diagnóstica de la evaluación formativa, la diferencia parece radicar sólo en el momento en que se aplica una y otra: la diagnóstica permite a todos los interesados conocer en qué grado se domina determinado aprendizaje *antes de* iniciar el trabajo con él. Se realiza de manera *previa al desarrollo de un proceso educativo*, mientras que la formativa se aplica a lo largo de dicho proceso. En realidad, ambas comparten un núcleo común: lo que pretenden es identificar dónde se encuentra el alumno para, a partir de ahí, ayudarlo a alcanzar sus objetivos académicos. Ambas distinguen los avances y las dificultades de los estudiantes, extrayendo de ahí orientaciones útiles para que los docentes realicen los ajustes pertinentes en las estrategias de enseñanza y aseguren los aprendizajes de los estudiantes. Cambridge Assessment International Education, *Evaluación para el aprendizaje*, 2019. Recuperado de <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579619-assessment-for-learning-spanish-pdf>

⁴⁴ Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020

⁴⁵ Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 14/07/20, por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos Planes y Programas de Estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos*. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/2/images/a14_07_20.pdf

diagnóstica y de trabajo docente para resarcir rezagos e insuficiencias en el aprendizaje correspondiente al grado anterior, tal como se reflejaba en el calendario de actividades para el cierre del ciclo escolar 2019-2020 y el inicio del ciclo escolar 2020-2021 en el que se preveía destinar las tres primeras semanas del regreso a clases presenciales a la renivelación de aprendizajes.

Al inicio del ciclo escolar 2021-2022, y para garantizar la continuidad de los estudiantes en el Sistema Educativo Nacional, se publicó el acuerdo 16/06/21⁴⁶ en el que se establecía un periodo extraordinario de recuperación que abarcaría desde el inicio del ciclo hasta el término del primer periodo de evaluación.

El periodo extraordinario de recuperación debía partir de una Evaluación Diagnóstica que se aplicaría durante las dos primeras semanas del ciclo para todos los educandos sin excepción, dando prioridad a aquellos que hubieran tenido niveles de comunicación y participación intermitente o inexistente con sus docentes durante el periodo de cierre de escuelas⁴⁷. Considerando lo anterior, se implementaría, en las primeras semanas de clase —del 30 de agosto y hasta el 10 de septiembre de 2021⁴⁸—una etapa de valoración diagnóstica para identificar la situación de los aprendizajes de sus estudiantes.

El Acuerdo 23/08/21⁴⁹ estableció como objetivo de la Evaluación Diagnóstica conocer el nivel de aprovechamiento escolar para lo cual era

⁴⁶ Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de Preescolar, Primaria y Secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a16_06_21.pdf

⁴⁷ Conforme a lo establecido en el acuerdo 16/06/21, son tres los niveles de comunicación: 1) Comunicación y participación sostenida, durante los tres periodos de evaluación, 2) Comunicación y participación intermitente en uno, dos o los tres periodos de evaluación y 3) Comunicación prácticamente inexistente.

⁴⁸ De acuerdo con el calendario escolar el inicio de clases sería el 30 de agosto, y las tres semanas se completarían el 10 de septiembre. Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo número 15/06/21 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2021-2022, aplicables en toda la República para la educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5622116&fecha=24/06/2021

⁴⁹ Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), normal y demás*

necesario considerar las características, capacidades y habilidades de las y los educandos garantizando la atención a la diversidad.

La Evaluación estaría a cargo del docente del grupo, en el caso de Primaria, o del de asignatura, para el caso de Secundaria. Con esta información el docente diseñaría un plan de atención bajo un esquema de nivelación del grado escolar o asignatura que le permitiese avanzar en los aprendizajes del siguiente grado escolar.

Las y los docentes tuvieron la opción de llevar a cabo la evaluación con sus propios recursos y herramientas, considerando que ya conocen los procesos de evaluación, mismos que realizan en función de los aprendizajes esperados del grado y las características de sus estudiantes. También tuvieron la opción de utilizar los diversos instrumentos y materiales diseñados tanto por la SEP como por Mejoredu para ser aplicados de segundo a sexto de Primaria y de primero a tercero de Secundaria con la finalidad de facilitar la obtención de información sobre los aprendizajes alcanzados —respecto a los aprendizajes esperados del Plan y Programas de Estudio vigentes— específicamente en las materias de Lectura y Matemáticas.

Cualesquiera que fueran los instrumentos utilizados, las Autoridades Educativas consideraron que la evaluación debía ser aplicada por los propios maestros para que la información resultante les permitiera elaborar su propio plan de acción para recuperar los aprendizajes del curso inmediato anterior.

En este contexto, se previó que los resultados de la Evaluación Diagnóstica fuesen analizados en los Consejos Técnicos Escolares como parte fundamental de los insumos que permitirían actualizar y afinar el Programa Escolar de Mejora Continua. De esta manera, las y los docentes pudieron definir acciones específicas.

para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a23_08_21.pdf

Algunas experiencias, derivadas del cuestionario enviado a las Autoridades Educativas⁵⁰ muestran la manera en que se llevó a cabo la atención a las y los estudiantes. Por ejemplo, un docente de cuarto grado de Primaria en Baja California Norte indicó que una de sus estrategias dirigidas a los alumnos con un rezago educativo alto fue:

Realizar planeaciones explicando de manera escrita y clara, con imágenes y comentando paso a paso para su comprensión, ya que no cuentan con recursos digitales para realizar llamadas o sesiones en Meet. También entrego material impreso con explicación de procesos para que puedan aclarar dudas en casa en caso de no poder acceder a internet⁵¹.

En el caso del estado de Tlaxcala, un docente de sexto grado de Primaria detectó que la mayoría de sus alumnos presentaba un rezago escolar severo así que optó por seleccionar los aprendizajes esperados más indispensables para nivelar a la mayoría de sus alumnos. Los materiales que utilizó fueron “desde video proyecciones, apoyo de diversas ligas de consulta, programas de Aprende en Casa y material concreto”⁵².

Un docente de Chihuahua que imparte quinto grado de Primaria planteó que la estrategia que desarrolló para atender el rezago alto fue la “atención personalizada e individual, acorde con las necesidades que presenta. Todo ello con la colaboración de padres de familia, apoyo en videos, folletos, guía, libros de texto, actividades extras, explicaciones individuales, y ejercicios acordes”⁵³.

Con estas experiencias se puede dar cuenta de los diversos insumos que utilizaron las y los docentes para dar seguimiento a sus estudiantes. Lo mismo ocurre cuando se trata de identificar, de forma cuantitativa, los materiales que emplearon para aplicar la Evaluación Diagnóstica.

⁵⁰ Las características de del instrumento se precisan en la introducción. *Cuestionario sobre Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar*, 2022. Documento de trabajo.

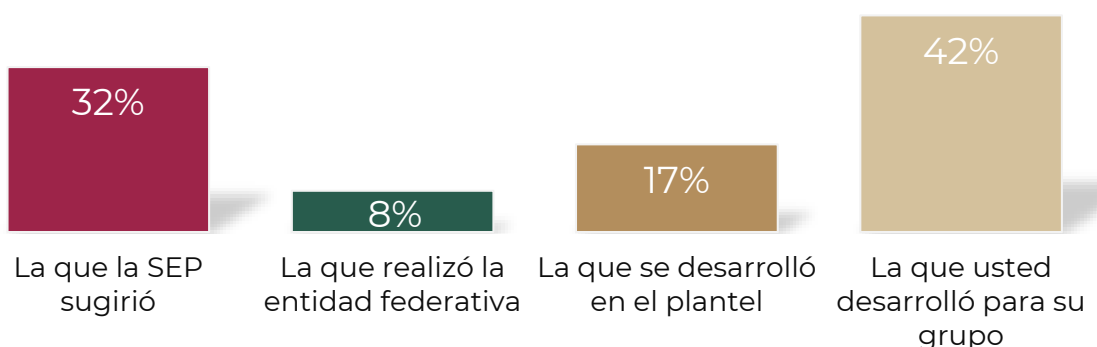
⁵¹ Cuestionario sobre *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar* enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Baja California Norte.

⁵² Cuestionario sobre *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar* enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Tlaxcala.

⁵³ *Cuestionario sobre Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar*, enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Chihuahua.

En la *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*⁵⁴ se preguntó sobre los materiales que utilizaron las y los docentes para realizar la evaluación de sus estudiantes. En la gráfica que sigue se da cuenta de que la mayoría de las y los docentes, el 42 por ciento, prefirieron desarrollar sus propios materiales y la siguiente opción fue emplear los desarrollados por la SEP con un 32 por ciento.

GRÁFICA 5. MATERIALES UTILIZADOS PARA LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre pérdida de aprendizajes, abandono escolar y necesidades de formación para docentes, 2022*. Documento de trabajo.

La Evaluación Diagnóstica reviste una gran importancia que se refleja en lo dicho por las y los docentes a través de la *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*⁵⁵: el 98 por ciento consideró que la había aplicado al inicio del ciclo escolar 2021-2022.

El hecho de que casi la mitad de las y los docentes estime alta o muy alta la pérdida de aprendizajes —que como se ha visto, tiene importantes implicaciones en el desempeño y trayecto educativo de las y los estudiantes y puede conducir al abandono escolar— hace necesario

⁵⁴ Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, 2022*. Documento de trabajo.

⁵⁵ Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, 2022*. Documento de trabajo.

abordar las causas e implicaciones del abandono escolar antes y después de la pandemia, tal como se hará en el siguiente apartado.

III. ABANDONO ESCOLAR

3.1 Abandono escolar y sus causas

El abandono escolar remite al acto por el cual los estudiantes se retiran de la escuela sin haber culminado un nivel o grado académico. El interés por entender y atender esta situación ha llevado a distinguir sus características, los escenarios en que ocurre y el tiempo de duración. A partir de estas precisiones se emplean diferentes términos para nombrarlo entre ellos se encuentra desafiliación, ausentismo, interrupción, no asistencia, salida del sistema, abandono y deserción.

Un término que permite identificar el fenómeno, de manera genérica, es interrupción porque hace alusión a cualquier evento que lleve a hacer un corte en la continuidad de la trayectoria escolar⁵⁶.

Se han identificado dos vertientes que dan cuenta de las razones detrás del abandono. La primera de ellas considera los factores de riesgo social o exógenos en donde aparecen aspectos culturales, económicos y familiares como las razones principales para que los estudiantes se desincorporen de la escuela. La segunda vertiente toma en cuenta los factores de riesgo académico o endógenos generados en el interior de espacio educativo tales como las bajas calificaciones, la repetición de cursos, inasistencia, bajo rendimiento, falta de motivación, transición entre niveles, estigmatización y tensa relación con los docentes o con sus compañeros, sobreedad, entre otros.

Es necesario considerar la vinculación entre estas vertientes — exógena y endógena— porque se trata de un problema multifactorial en el que se involucran, en mayor o menor medida, tanto los factores externos como los internos, por lo que se ha definido como un problema socioeducativo⁵⁷.

⁵⁶ Blanco, E., Solís, P. Robles, H. (Coordinadores), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, El Colegio de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2014. Recuperado de: <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>

⁵⁷ Román, M., *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto*, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2013. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>

En correspondencia, se ha destacado la estrecha relación que existe entre el abandono escolar y las condiciones socioeconómicas porque los mayores niveles de abandono se encuentran en los hogares con carencias sociales y pobreza⁵⁸. De ahí que, el aumento en las condiciones de pobreza se pueda traducir en abandono escolar. Además, se ha planteado que la probabilidad de asistencia a la escuela se reduce cuando el jefe del hogar está desempleado⁵⁹.

Por otra parte, la investigación educativa ha identificado tres indicadores para medir el nivel de interrupción conocidos como el ABC del abandono escolar: desempeño escolar por debajo del estándar, problemas de conducta y ausentismo prolongado⁶⁰. Estos tres aspectos son utilizados en los Sistemas de Alerta Temprana (SAT) para identificar a NNA en riesgo de abandono. Estos indicadores se encuentran concatenados porque uno de ellos puede derivar en los otros dos y generar una situación de riesgo al conducir directamente a abandonar la escuela.

3.2 Abandono escolar previo a la pandemia

El Cuadro 11 muestra tanto el porcentaje de abandono escolar como la eficiencia terminal de los estudiantes de educación Primaria y Secundaria, comparando los últimos cuatro ciclos escolares.

⁵⁸ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *Consideraciones de política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por Covid-19 y el regreso a clases en México*, 2021.

⁵⁹ Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I., Pérez-Alfaro, M., Székely, M., & Zoido, P., *Los Costos Educativos de la Crisis Sanitaria en América Latina y el Caribe*. Nota Técnica IDB-TN02043, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C. noviembre, 2020. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los-costos-educativos-de-la-crisis-sanitaria-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

⁶⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe*, 2021. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380354>

CUADRO 11. ABANDONO ESCOLAR Y EFICIENCIA TERMINAL

Ciclo escolar	Abandono escolar		Eficiencia terminal	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
2017-2018	0.5%	4.6%	97.5%	86.0%
2018-2019	0.7%	4.8%	96.2%	86.3%
2019-2020	0.4%	2.7%	96.0%	88.5%
2020-2021 ⁶¹	0.4%	2.0%	96.9%	91.4%

Fuente: Con datos de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional* para cada ciclo escolar.

Los datos del Cuadro 11 muestran que, en el caso de Primaria, a partir del ciclo 2019-2020, ocurrió una disminución en abandono que se mantuvo para el siguiente ciclo. Lo anterior implica que la desafiliación de estudiantes previo a la pandemia fue más alta que en los dos ciclos siguientes. Para Secundaria el porcentaje se ha modificado en cada ciclo con tendencia a reducirse, llegando a su nivel más alto en 2018-2019 con 4.8 por ciento y de ahí decrece. Sin embargo, el porcentaje sigue siendo mayor al de Primaria.

En cuanto a la eficiencia terminal, en el caso de Primaria su nivel más bajo se encontró en 2019-2020 con 96 por ciento porque en el siguiente ciclo aumentó, aunque de manera marginal, a 96.9 por ciento. Lo anterior indica que, desde el primer ciclo considerado, hay un descenso en el porcentaje de estudiantes que terminan este nivel de forma regular, lo que representa un dato relevante que va aparejado con el abandono.

Situación opuesta ocurre para Secundaria donde, gradualmente, se presenta un aumento en la eficiencia terminal desde el primer ciclo considerado, 2017-2018, donde se ubicó en 86 por ciento y pasó a 91.4 por ciento en 2020-2021. Pese a lo anterior, tal como ocurre para abandono, el porcentaje de eficiencia terminal en Secundaria es menor al que se presenta en Primaria.

⁶¹ Datos preliminares de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública.

Tal como lo muestran los datos, el panorama previo a la pandemia ya era delicado en términos de abandono escolar lo que se traduce en la dinámica de la eficiencia terminal: en declive para Primaria y con un ligero incremento en Secundaria.

A lo anterior se suma la relación que existe entre el abandono escolar y el rezago educativo —lo que el ABC del abandono escolar denomina *desempeño escolar por debajo del estándar*⁶²— pues este último se presenta como la antesala del primero. Lo anterior porque los aprendizajes que no se han adquirido o que están en vías de perderse generarán una situación de atraso o desfase que impedirá que los estudiantes consoliden conocimientos, lo que contribuye a debilitar su relación con la escuela y pueden detener su instrucción básica.

En este sentido, como ya se mencionó más arriba, en 2019, el BM y la UNESCO estimó que “el 53% de los niños de los países de ingreso bajo y mediano no pueden leer y comprender un relato sencillo [pobreza de aprendizajes] cuando terminan la escuela Primaria. En los países pobres, esta proporción llega al 80 %”⁶³. Este rezago se traducirá, para muchos estudiantes, en una progresiva desvinculación de la escuela.

Lo anterior cobra relevancia a partir de las respuestas obtenidas de la *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*⁶⁴ cuando se pregunta ¿En qué aspectos formativos pudo detectar problemáticas a partir de la Evaluación Diagnóstica? El 31.9 por ciento indicó Pensamiento Lógico Matemático y el 30.4 por ciento Comprensión Lectora, aspectos que forman parte central de la instrucción básica porque son fundamentales para el desarrollo de las habilidades y capacidades del ser humano. Además, el

⁶² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe*, 2021. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380354>

⁶³ Banco Mundial, *Nueva meta: reducir al menos a la mitad la “pobreza de aprendizajes” para 2030*, octubre 17, 2019. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/10/17/new-target-cut-learning-poverty-by-at-least-half-by-2030#:~:text=El%20Banco%20Mundial%20estableci%C3%B3%20hoy,y%20comprender%20un%20relato%20simple>.

⁶⁴ Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

rezago en estos aprendizajes genera una situación de riesgo al estar vinculada con los factores que propician el abandono.

Desglosando los resultados por nivel educativo el aspecto de mayor problemática fue la Comprensión Lectora ya que para Primaria tuvo un porcentaje mayor a 35 por ciento y para Secundaria fue cerca del 35 por ciento también, como se muestra en el Cuadro 12.

CUADRO 12. ¿EN QUE ASPECTOS FORMATIVOS PUDO DETECTAR PROBLEMÁTICAS A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA?

Nivel educativo	Comprensión Lectora	Pensamiento lógico matemático	Expresión oral y escrita	Aspectos actitudinales y socioemocionales
Primaria	35.4%	33.5%	21.7%	9.4%
Secundaria	34.7%	29.6%	21.2%	14.4%

Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

De acuerdo con las consideraciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) se prevé que las tasas de permanencia escolar disminuyan considerablemente en todos los niveles, lo anterior como resultado de las afectaciones de la pandemia⁶⁵.

3.3 Consecuencias derivadas de la pandemia en el abandono escolar

La emergencia sanitaria ha intensificado los diferentes factores que están detrás del abandono escolar, de ahí que algunas simulaciones consideran que:

la deserción en ALC podría haber aumentado en 15% debido a la pandemia entre estudiantes de seis a 17 años de edad durante el 2020. En términos

⁶⁵ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *Consideraciones de política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por Covid-19 y el regreso a clases en México*, 2021.

relativos, Panamá, México, Costa Rica y Bolivia podrían haber sufrido las mayores pérdidas con tasas de deserción de 20 por ciento o más⁶⁶.

En este contexto, UNICEF⁶⁷ ha identificado la acumulación de rezagos educativos y el aumento en las desigualdades de aprendizaje como razones que intensifican el abandono en la pandemia, aspectos que coinciden con los señalados por el BM⁶⁸ y a los que se suma la reducción del apego y la asistencia a la escuela.

De esta manera, se consideran tres principales temas de afectación a causa de la pandemia que están directamente vinculados al abandono escolar: reducción del apego y asistencia a las escuelas, interrupción del aprendizaje y pérdida de aprendizajes y aumento de la desigualdad en el aprendizaje. Enseguida se aborda cada uno.

3.3.1 Reducción del apego y asistencia a la escuela

La pérdida de rutinas y dinámicas escolares modificó los hábitos diarios de los estudiantes respecto al tiempo para hacer tareas, estudiar o tomar clases a distancia con sus profesores y hubo quienes perdieron toda comunicación con ellos, incluso desde el inicio del periodo de confinamiento. A lo anterior se suma la variada calidad de las interacciones que se mantuvieron, lo que ha repercutido en su trayectoria educativa y de aprendizaje.

Para el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron en Educación Básica 24,597,234 estudiantes, mientras que para el ciclo anterior el 2019-2020 hicieron 25,253,306 estudiantes. Esta relación muestra una reducción de 656,072 estudiantes que no se inscribieron⁶⁹, lo que equivale al 2.6 por

⁶⁶ Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, 2021, pág. 45. Recuperado de:

<https://education4resilience.iiep.unesco.org/es/resources/2021/actuemos-ya-para-proteger-el-capital-humano-de-nuestros-ninos-los-costos-y-la>

⁶⁷ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Las escuelas primero. La reapertura de las escuelas debe ser una prioridad en México*, 2021. Recuperado de:

<https://www.unicef.org/mexico/historias/las-escuelas-primero>

⁶⁸ Banco Mundial, *Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política públicas*, 2020. Recuperado de: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>

⁶⁹ Información de la Jefatura de Oficina de la Secretaria, *Sistema de Estadísticas Continúas, (Formato 911)*, Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa.

ciento. En el Cuadro 13 se presenta el comparativo de inscripción de los últimos tres ciclos escolares.

CUADRO 13. MATRÍCULA TOTAL⁷⁰

Tipo / Nivel educativo	2019-2020	2020-2021	2021-2022 ⁷¹
Básica	25,253,306	24,597,234	24,113,735
Inicial	249,302	196,861	190,740
Preescolar	4,734,627	4,328,188	4,153,558
Primaria	13,862,321	13,677,465	13,464,424
Secundaria	6,407,056	6,394,720	6,305,013

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, *Sistema de Estadísticas Continuas (Formato 911)*.

Sin embargo, la variación de la matrícula puede ser negativa como resultado de factores distintos al abandono escolar. Por ejemplo, en Educación Básica, se podría explicar como resultado de la dinámica demográfica por la que cada nueva generación es ligeramente de menor tamaño que la que la precede, como se muestra en el Cuadro 14.

CUADRO 14. PROYECCIÓN DE LA POBLACIÓN A MITAD DE CADA AÑO

Nivel	2019	2020	2021
Inicial (0-2 años)	6,497,475	6,446,511	6,396,271
Preescolar (3-5 años)	6,602,440	6,566,981	6,523,361
Primaria (6-11 años)	13,301,957	13,270,671	13,236,735
Secundaria (12-14 años)	6,696,962	6,677,989	6,659,928

Fuente: Proyección de la población a mitad de año, 1950-2050. CONAPO.

Sin embargo, en el periodo de pandemia, el hecho de estar inscritos no implicó, en todos los casos, que mantuvieran las interacciones escolares. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) identificó que, en 2020, el 50 por ciento de los alumnos, en México, declaró

⁷⁰ Incluye las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

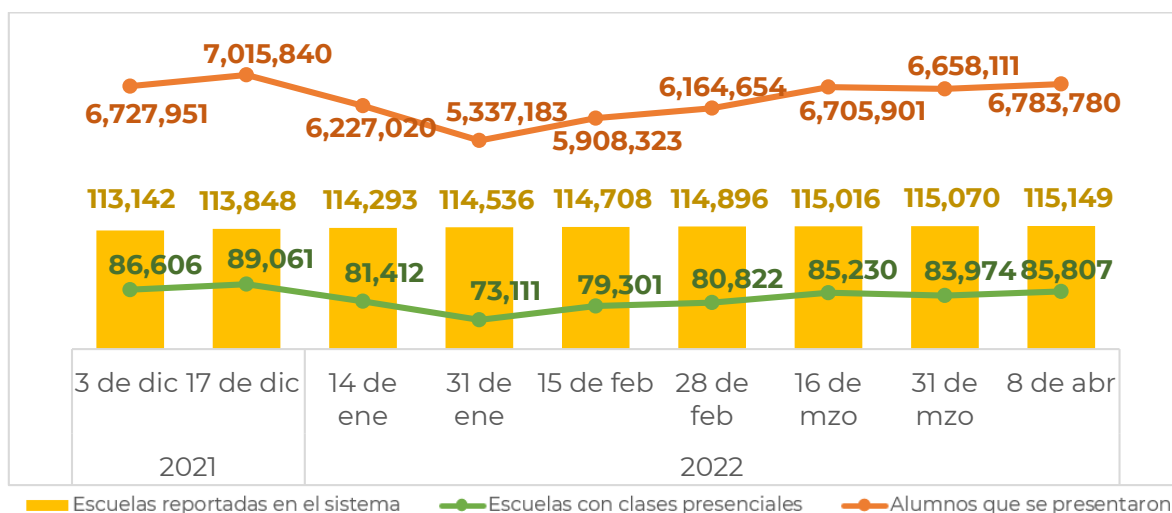
⁷¹ Cifras estimadas.

dedicar cero horas a actividades escolares, a pesar de seguir matriculados en el Sistema Educativo. Esto supuso un incremento de 30 puntos porcentuales comparado con el promedio observado entre 2015 y 2019⁷².

La disminución en la intensidad con que se realizan actividades escolares es un factor que dificultará la reincorporación presencial a la escuela y que, incluso, puede desmotivar el regreso, aunado a la dificultad de recuperarse del rezago en conocimientos que son esenciales para adquirir nuevos.

De acuerdo con los reportes del *Sistema de Monitoreo de Regreso a Clases Presenciales*, desde que dieron inicio las clases presenciales en todo el país para el ciclo escolar 2021-2022 —30 de agosto de 2021— tanto la apertura de escuelas como la asistencia de estudiantes y personal docente se ha dado a un ritmo lento y tiende a decrecer cuando aumentan los casos positivos de Covid-19 en todo el país. Esto último se pudo identificar después del periodo vacacional de diciembre de 2021.

GRÁFICA 6. ASISTENCIA DE ALUMNOS A LA ESCUELA



Fuente: a partir del Sistema de Monitoreo de Regreso a Clases Presenciales, 2022.

⁷² Acevedo, I., Almeyda, G., Flores, I., Hernández, C., Székely, M. y Zoido, P., *Estudiantes desvinculados: los costos reales de la pandemia*, Hablemos de política educativa América Latina y el Caribe 10, División de Educación, Sector Social, Banco Interamericano de Desarrollo, Chile, 2021, pág. 7. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-10---Estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia.pdf>

Lo anterior refleja el trayecto que ha tenido tanto la apertura de las escuelas, que va en aumento, como la dinámica de asistencia de los estudiantes, que disminuyó en enero y tiende a recuperarse.

3.3.2 Interrupción del aprendizaje y pérdida de aprendizajes

Adaptarse a la nueva dinámica de la escuela a distancia constituyó, para muchos estudiantes, un reto que los llevó incluso a dejar de aprender. En este sentido, un estudio del BM hace notar lo siguiente:

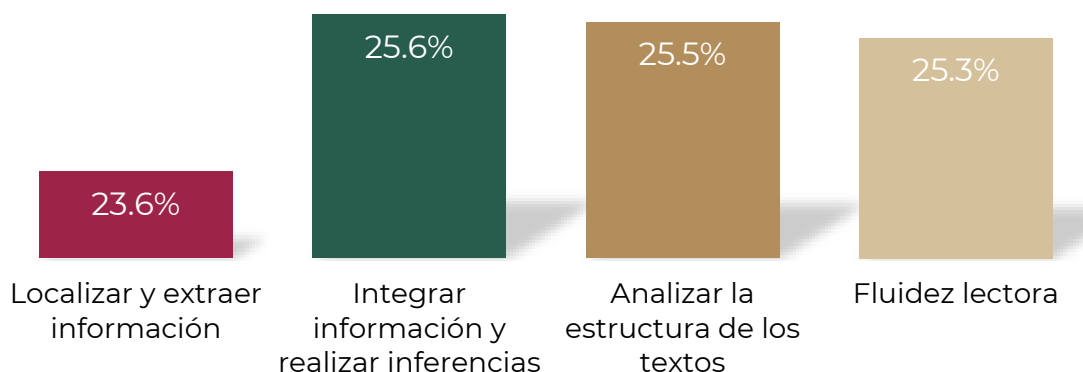
debido a los cierres de escuelas relacionados con la COVID-19, 72 millones de niños en edad de asistir a la escuela Primaria podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes, lo que significa que a los 10 años no podrán leer y entender un texto sencillo⁷³.

Esto implica un importante desafío para el Sistema Educativo. Así, de acuerdo con la información de la *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*⁷⁴ la carencia de conocimientos en los temas que conforman el ámbito de conocimiento de Lenguaje y Comunicación es casi la misma para los cuatro temas considerados: localización y extracción de información, integrar información y realizar inferencias, analizar la estructura de los textos y fluidez lectora.

⁷³ Banco Mundial, *Debido a la pandemia de COVID-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes*, Washington, 2020. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere>

⁷⁴ Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

GRÁFICA 7. TEMAS DE MAYOR CARENCIA DE CONOCIMIENTOS EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

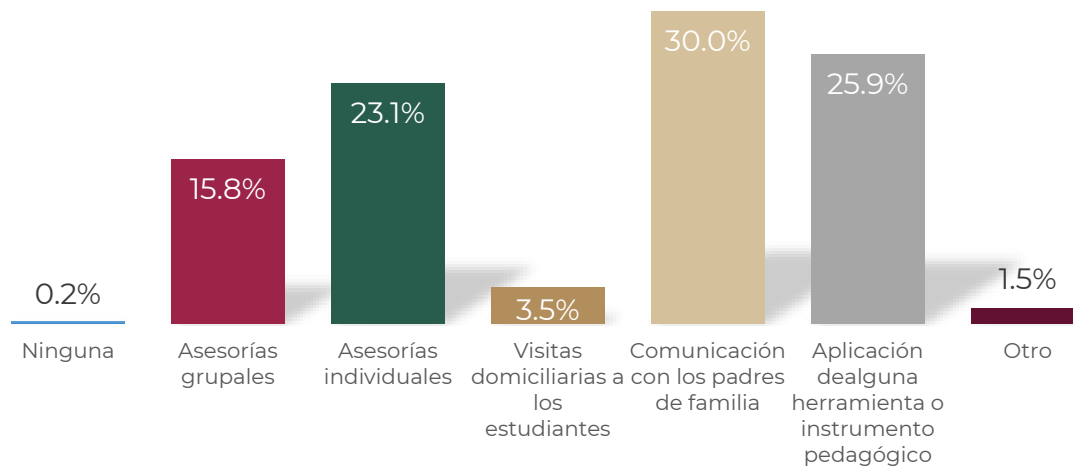


Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

Similar respuesta se obtuvo en la carencia de conocimientos en Matemáticas: 35.3 por ciento consideró que sus estudiantes tienen dificultades en sentido numérico y pensamiento algebraico/numérico, otro 35.1 por ciento eligió manejo de la información/análisis de datos y 29.6 por ciento seleccionó forma, espacio y medida.

Estas respuestas de las y los docentes pudieron obtenerse a partir de la aplicación de la Evaluación Diagnóstica que derivó en la elaboración de un plan de acción en el que se definieron las acciones para atender a los estudiantes conforme a su propio contexto. Por ello, una de las preguntas del cuestionario fue ¿Qué acciones ha llevado a cabo para atender la pérdida de aprendizajes? A lo que seis de cada 10 docentes respondieron que aplicaron la comunicación con los padres de familia y alguna herramienta o instrumento pedagógico en apoyo a sus estudiantes.

GRÁFICA 8. ACCIONES PARA ATENDER LA PÉRDIDA DE APRENDIZAJES



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

De esta manera, las y los docentes han desarrollado diversas actividades que les han permitido atender las necesidades académicas de sus estudiantes para que estos no detengan su formación. En este sentido, destaca el acercamiento que se ha tenido con las madres y padres de familia al ser actores fundamentales en el proceso educativo porque en ellos recae, en gran medida, su continuidad o estancamiento.

3.3.3 Aumento de la desigualdad en el aprendizaje

Las modificaciones educativas derivadas de la educación a distancia, en especial lo relacionado con la disponibilidad de recursos y condiciones familiares, provocaron obstáculos adicionales a las trayectorias educativas.

Esta situación hace que la población de menores ingresos vea afectado su acceso a la educación porque, además de no poder seguir las sesiones a distancia, destina menos recursos para insumos escolares, hasta que la economía se recupere. La falta de dispositivos electrónicos

hizo, en el caso de las poblaciones más pobres, imposible mantener el vínculo no solo con el profesor, sino con la dinámica escolar en su conjunto.

De acuerdo con el CONEVAL en 2020 hubo un incremento de la pobreza en NNA de 6 a 14 años que se ubicó en 52.8 por ciento y 10.2 por ciento en pobreza extrema, mientras que en 2018 estos indicadores se encontraban en 50.3 y 8.4 por ciento, respectivamente. Lo anterior se refleja en la inasistencia de 3.5 por ciento de NNA de 6 a 14 años para 2020, proporción mayor que en 2018 que fue de 3 por ciento⁷⁵.

Además, UNICEF proyectó que alrededor de 9 millones de personas caerían en pobreza por ingreso en 2021 por lo que las y los adolescentes muy probablemente saldrían a buscar una fuente de ingreso, orillándoles a abandonar sus estudios.

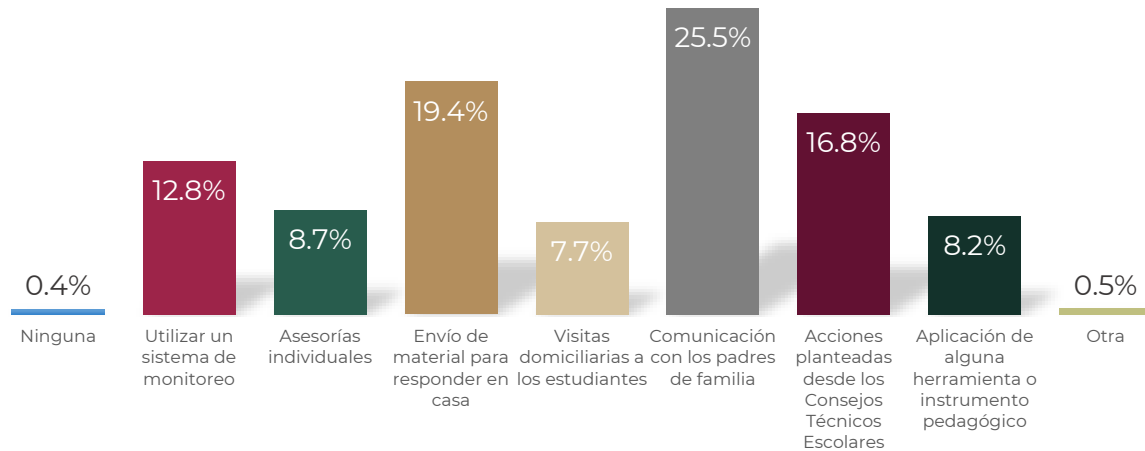
3.4 Acciones realizadas para atender el abandono escolar

De acuerdo con la *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*⁷⁶, el 38 por ciento de las y los docentes reportaron haber detectado abandono escolar. Las acciones que desplegaron para atenderlo se muestran en la siguiente gráfica en la que destaca la comunicación con los padres y el envío de material para responder en casa.

⁷⁵ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *Consideraciones de política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por Covid-19 y el regreso a clases en México, 2021*.

⁷⁶ Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, 2022*. Documento de trabajo.

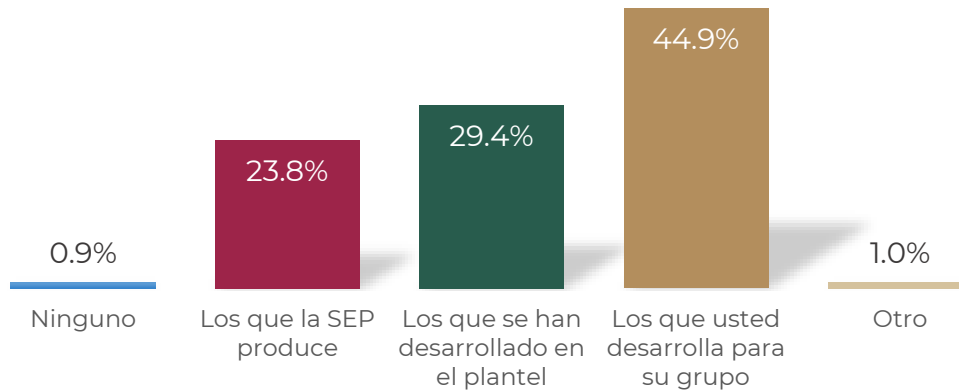
GRÁFICA 9. ACCIONES PARA ATENDER EL ABANDONO



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, 2022*. Documento de trabajo.

Los instrumentos son muy variados y pueden incluir no solo los materiales propuestos por la SEP, sino los que ellos mismos han desarrollado conforme a las necesidades de sus estudiantes. En la gráfica 10 se muestran las opciones que han empleado.

GRÁFICA 10. OPCIONES EMPLEADAS PARA ATENDER EL ABANDONO



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

Como se puede apreciar, los docentes se han interesado, principalmente, por utilizar instrumentos propios enfocados en las características de sus estudiantes. Sin embargo, suelen emplear la combinación de todas las opciones previstas. Por ejemplo, un docente que atiende a cuarto año de Primaria indicó que, para atender la situación de rezago de sus estudiantes y evitar el abandono realiza “ajustes pertinentes en la planeación y la evaluación de acuerdo con las características y necesidades de estos alumnos. Envío actividades especiales para realizarse en casa. Trabajamos con material concreto y juegos de mesa”⁷⁷.

Puesto que en este caso la identificación de rezago está en Matemáticas, la manera en que ha atendido a sus estudiantes es la siguiente:

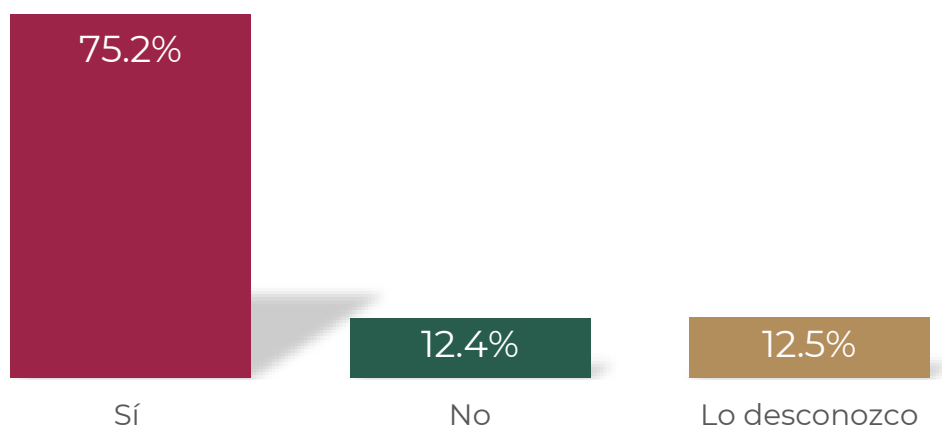
Jugamos a formar cantidades, ordenar cantidades de acuerdo con su valor posicional, representar operaciones básicas y resolverlas con fichas o mentalmente” además, dice “Realizar las actividades con apoyo del docente o un compañero monitor, usar materiales variados, así como uso de videos que le ayuden a comprender los temas”⁷⁸.

⁷⁷ Cuestionario sobre *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar* enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Puebla.

⁷⁸ *Ibid.*

Resulta relevante la utilidad que han presentado los Sistemas de Alerta Temprana en México y otros países de Latinoamérica como instrumento de monitoreo para detectar a los estudiantes que pueden estar en riesgo de alejarse del Sistema Educativo, lo que tiene repercusiones a mediano y largo plazo⁷⁹. Las respuestas de las y los docentes que contestaron la *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*⁸⁰ refuerzan esta consideración.

GRAFICA II. USO DE ALGÚN SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA



Fuente: Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

A lo anterior se suma que el 73.9 por ciento consideró útil el empleo de un Sistema de Alerta Temprana para monitorear y detener las señales que conducen al abandono escolar. Solo el 23.1 por ciento respondió que son poco útiles.

Lo anterior cobra mayor relevancia a partir de las experiencias de las y los docentes para identificar a sus estudiantes en riesgo y las diferentes

⁷⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe*, 2021. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380354>

⁸⁰ Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes*, 2022. Documento de trabajo.

acciones que realizan para atenderlos. Por ejemplo, un docente del estado de Puebla explicó la forma en que usan el Sistema de Alerta Temprana:

Realizamos pase de lista de los alumnos todos los días, mantenemos comunicación por *WhatsApp* con padres de familia, tenemos actualizada la nómina de inscripción con los datos de tutores. Reportamos asistencia de los alumnos a la dirección de la escuela, así como incidencias o situaciones de salud o familiares de nuestros alumnos⁸¹.

Un docente de Baja California de primero de Secundaria comentó que en su escuela “sí existe un protocolo de alerta temprana para los estudiantes en riesgo de abandono escolar: se hacen visitas a domicilio, llamadas telefónicas y otro tipo de enlaces para favorecer la asistencia que sea necesaria en el desempeño académico de los estudiantes”⁸².

En Chihuahua, un docente explicó que, bajo un Sistema de Alerta Temprana, una vez que ha sido detectado el estudiante en riesgo de abandono:

Es canalizado al departamento de orientación y al equipo de apoyo técnico-pedagógico, quienes tienen la tarea de elaborar el expediente del alumno, se entrevista a los padres de familia, tratando de identificar las causas que pueden ocasionar este problema. La actividad siguiente es el conocimiento al docente de las actividades a realizar según los convenios que se hayan realizado con los padres de familia, adecuando estas estrategias a las diferentes asignaturas, llevando un seguimiento de las tareas a realizar y ajustándolas según sea necesario⁸³.

Un docente de cuarto grado de Primaria de Puebla indicó que, conforme al protocolo de alerta:

Se lleva el perfil individual desde los aspectos clínicos, familiares, económicos, sociales, cognitivos, socio afectivos y se le va dando seguimiento según su rendimiento, esto permite conocer el proceso del alumno en su desempeño y poder apoyar en caso de algún incidente que afecte su aprovechamiento escolar. También, se realizan informes

⁸¹ Cuestionario sobre *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar* enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Puebla.

⁸² Cuestionario sobre *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar* enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Baja California Norte.

⁸³ Cuestionario sobre *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar* enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Chihuahua.

quincenales a nivel institucional para identificar a los alumnos en riesgo y darle seguimiento⁸⁴.

A partir de las experiencias expuestas se puede dar cuenta, por un lado, de la importancia que reviste al Sistema de Alerta Temprana y, por otro, de la diversidad de protocolos que los profesores de Educación Básica emplean para identificar y atender a sus estudiantes en riesgo de abandono.

Como se ha visto, la pérdida de aprendizajes, el rezago educativo y el abandono escolar son aspectos que ya estaban presentes previo a la pandemia y que con la llegada de esta se han intensificado ampliando las brechas de desigualdad. La concatenación de estas problemáticas hace necesario atender a cada una de ellas de manera específica a través de una estrategia y conforme a sus aspectos más significativos.

Por esta razón, en seguida se presenta la *Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica*.

⁸⁴ Cuestionario sobre *Evaluación Diagnóstica, Rezago Educativo y Abandono Escolar* enviado a la Autoridad Educativa Local del estado de Puebla.

IV. TELESECUNDARIAS

La Telesecundaria ha venido a solucionar, en gran medida, la demanda de jóvenes estudiantes de zonas rurales y urbanas que buscan cursar este nivel educativo caracterizado por utilizar los avances en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la infraestructura televisiva y la red satelital.

Actualmente, este servicio educativo atiende a poco más de 20 por ciento de la matrícula de alumnos de Secundaria⁸⁵. A diferencia de lo que ocurre en las generales y técnicas, en las telesecundarias un solo maestro imparte el conjunto de las asignaturas del grado correspondiente y, en aquellos planteles en los que sólo hay uno o dos docentes, estos también realizan las labores administrativas.

Para apoyarse en el desarrollo de las diferentes asignaturas, los docentes cuentan con recursos audiovisuales, informáticos e impresos⁸⁶. Estos recursos de apoyo cobran especial relevancia justo por el hecho de que un único docente tiene que impartir todas las asignaturas de un grado y, a veces, de más de un grado.

Dado que difícilmente los docentes pueden tener un alto dominio de todas las materias de todos los grados y que resultaría materialmente imposible tener las planeaciones didácticas de todas ellas en tiempo y forma, los materiales —en particular los libros de texto, especialmente diseñados para esta modalidad— están estructurados para brindarles los apoyos necesarios.

Por otra parte, es importante señalar que, en contraste con otras modalidades de Secundaria —en nuestro país— la Telesecundaria se ha propuesto —desde sus orígenes— establecer una comunicación estrecha

⁸⁵ Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, DGPPyEE, 2022.

⁸⁶ Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica, *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y sus relatos*, SEP, México, 2010. Recuperado de <http://www.sepbc.s.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

entre la escuela y la comunidad. Con algunos altibajos, ha contribuido a abatir el rezago educativo llevando los aprendizajes a lugares distantes y dispersos.

Sin embargo, como se verá enseguida, conforme a los análisis realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con base en los resultados de las Pruebas Excale (vigentes hasta 2012) y Planea (a partir de 2015) para tercero de Secundaria, el logro educativo en esta modalidad se mantiene en niveles bajos.

4.1 Comparación del logro educativo en telesecundarias en la prueba Excale

Conforme a la prueba Excale⁸⁷ aplicada en 2011, las proporciones más altas de estudiantes que se ubican en un desempeño por debajo del nivel básico correspondían a Telesecundaria, 10 puntos porcentuales por arriba del promedio nacional en Español y seis puntos por arriba de dicho promedio en Matemáticas. Lo anterior se puede apreciar en el cuadro siguiente.

Cuadro 15. Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo y modalidad escolar en Español y Matemáticas de acuerdo con EXCALE ciclo escolar 2011-2012

TIPO DE ESCUELA	NIVELES DE LOGRO							
	Por debajo del básico		Básico		Medio		Avanzado	
	Español	Mat.	Español	Mat.	Español	Mat.	Español	Mat.
TELESECUNDARIA	33	40	40	39	26	18	1⁸⁸	2⁸⁹
TÉCNICA	23	36	39	42	34	20	3	2
GENERAL	22	33	40	42	35	22	3	3
PRIVADA	7	13	25	35	55	40	13	12
NACIONAL	23	34	38	41	35	22	4	3

Fuente: con base en los resultados de la prueba EXCALE 09, tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2011-2012, s/f.

⁸⁷ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Exámenes de Calidad y el Logro Educativos. Tercer grado de secundaria ciclo escolar 2011-2012, s/f*. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/excale/tercero-secundaria-2011-2012/>

⁸⁸ Estimación cuyo coeficiente de variación excede al 20%, por lo que posiblemente este sesgada.

⁸⁹ *Idem*.

Por otro lado, este servicio educativo registra el porcentaje más bajo en estudiantes que alcanzan el nivel medio de desempeño: en Español, apenas el 26 por ciento frente al 35 por ciento de promedio nacional, y en Matemáticas, el 18 por ciento frente al 22 por ciento de promedio nacional.

No obstante, y conforme lo muestran los datos del cuadro siguiente, el logro educativo de Telesecundaria, en Matemáticas, mejoró de 2005 a 2008 y se mantuvo en 2012. En 2005 los estudiantes de telesecundarias obtuvieron 483 puntos en promedio, en 2008 alcanzaron los 494, mismo puntaje que lograron en 2012, seguido de las secundarias técnicas con 504 puntos. En esos mismos años, las secundarias técnicas obtuvieron, respectivamente 504, 507 y 498, mientras que las secundarias generales alcanzaron 507, 513 y 506⁹⁰. Se trata de un avance que, sin embargo, mantiene a las telesecundarias en la última posición, comparadas con los otros tipos de servicio educativo: técnica, general y privada.

Cuadro 16. Puntaje promedio de logro en Matemáticas, en edad normativa, para 2005-2008-2012

Tipo de escuela	Puntaje promedio		
	2005	2008	2012
<i>Telesecundaria</i>	483	494	494
<i>Técnica</i>	504	507	498
<i>General</i>	507	513	506
<i>Privada</i>	578	585	570
<i>Promedio Nacional</i>	508	513	507

Fuente: con base en los resultados de la prueba EXCALE 09, tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2011-2012, s/f.

En Español también ocurre un incremento; sin embargo, a diferencia de Matemáticas donde se mantiene el puntaje para los dos últimos años, aquí se observa un incremento constante. El puntaje de 2005, de 461, incrementó nueve puntos para 2008 y para 2012 pasó a 479.

⁹⁰ <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/excale/tercero-secundaria-2011-2012/>

Cuadro 17. Puntaje promedio de logro en Español, en edad normativa, para 2005-2008-2012

Tipo de escuela	Puntaje promedio		
	2005	2008	2012
<i>Telesecundaria</i>	461	470	479
<i>Técnica</i>	509	510	501
<i>General</i>	511	508	503
<i>Privada</i>	592	582	568
<i>Promedio Nacional</i>	509	507	504

Fuente: con base en los resultados de la prueba EXCALE 09, tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2011-2012, s/f.

El panorama anterior muestra que si bien el logro educativo de los estudiantes de Telesecundaria ha tenido variaciones en el tiempo aumentando los puntajes tanto en Matemáticas como en Español, esto no ha implicado un reacomodo en la posición que ocupa con respecto a los otros servicios educativos, es decir, se ha mantenido por debajo de ellos.

4.2 Resultados de logro educativo de telesecundarias en Planea 2017

En el análisis efectuado a los resultados de la prueba Planea aplicada en 2017 a estudiantes de tercero de Secundaria, el INEE identificó diversos factores que inciden en el desempeño escolar. Aquí destacamos tres que resultan de especial relevancia en el contexto de las telesecundarias: nivel de marginación, tamaño de la localidad donde se estudia y extraedad, mismos que enseguida se abordan.

El nivel de marginación es el primero de los factores que inciden en el logro educativo. Como se puede observar en el cuadro siguiente, la proporción de estudiantes que alcanzaron al menos los niveles II y III en la prueba Planea de Lenguaje y Comunicación en 2017, es menor conforme es más alto el nivel de marginación. Así, por ejemplo, solo el 49 por ciento de quienes se hallan en alta y muy alta marginación alcanzaron el nivel II

en comparación con el 59.8 por ciento de quienes están en un nivel medio de marginación. La diferencia es de diez puntos porcentuales. La situación se repite en el caso del nivel III: únicamente el 13.4 por ciento de quienes están en alta y muy alta marginación alcanzaron dicho nivel por 19 por ciento de quienes se hallan en condición de marginación media⁹¹.

Cuadro 18. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron al menos los niveles II y III en Lectura y Comunicación y Matemáticas por nivel de marginación

Tipo de escuela	Edad	Alumnos que alcanzan al menos el nivel II		Alumnos que alcanzan al menos el nivel III	
		Lenguaje y Comunicación	Matemáticas	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
Telesecundaria	Muy alta y alta	49.0	28.9	13.4	9.8
	Media	59.8	35.1	19.0	13.1
	Baja y Muy baja	55.5	30.1	17.1	10.6

Fuente: a partir de los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe de resultados Planea 2017*, México, 2019.

Situación similar ocurre en Matemáticas pues el 28.9 por ciento alcanzó al menos el nivel II, desde un contexto de muy alta y alta marginación, siete puntos porcentuales por abajo, en comparación con quienes están en un nivel de marginación medio (35.1 por ciento).

Por otra parte, en cuanto al tipo de localidad, el mayor porcentaje de telesecundarias se ubica en zonas rurales⁹² caracterizadas por su dispersión y por sus considerables niveles de marginación. Los datos del cuadro siguiente muestran que la proporción de estudiantes que alcanzaron los niveles II y III —en Lenguaje y Comunicación— disminuye conforme lo hace el tamaño de la localidad donde se ubica la Telesecundaria. De esta manera, sólo el 49.7 por ciento de estudiantes en localidades menores a 2,500 habitantes alcanzaron el nivel II frente al 53.8 por ciento de estudiantes que habitan en localidades de entre 2,500 y

⁹¹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México, 2019. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>

⁹² Menos de 2,500 habitantes

99,999 habitantes. Esa diferencia porcentual se mantiene en el caso de quienes alcanzaron el nivel III: únicamente lo hicieron 13.4 por ciento de los estudiantes en localidades menores a 2,500 habitantes por 16.4 por ciento de estudiantes que habitan en localidades de entre 2,500 y 99,999 habitantes.

En el caso de Matemáticas, se mantiene la distinción entre el tamaño de localidad y el nivel de desempeño que los estudiantes alcanzan. El 29.4 por ciento de estudiantes de localidades menores a 2,500 habitantes logran ubicarse al menos en el nivel II, porcentaje que es menor al que presentan los alumnos que habitan en localidades de 100,000 o más habitantes, que es de 34.1 por ciento.

Cuadro 19. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron al menos los niveles II y III en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas por tamaño de localidad

Tipo de escuela	Edad	Alumnos que alcanzan al menos el nivel II		Alumnos que alcanzan al menos el nivel III	
		Lenguaje y Comunicación	Matemáticas	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
Telesecundaria	1 a 2, 499 hab.	49.7	29.4	13.4	10.0
	2,500 a 99,999 hab.	53.8	31.1	16.4	11.0
	100,000 o más hab.	60.6	34.1	21.6	13.1

Fuente: a partir de los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Informe de resultados Planea 2017, México, 2019.

El tercer factor que influye en el nivel de desempeño es la extraedad. Es considerablemente mayor la proporción de estudiantes en la edad típica para cursar la Secundaria que alcanzaron los niveles II y III que la de aquellos estudiantes en extraedad. El 56.2 por ciento y el 17.2 por ciento de estudiantes en edad típica alcanzaron, respectivamente, los niveles II y III, en contraste con el 38.9 por ciento y 8.1 por ciento de estudiantes en extraedad que, respectivamente, alcanzaron esos mismos niveles. Como

puede observarse, en el primer caso, la diferencia es de 17.3 y en el segundo de 9.1 puntos porcentuales.

Cuadro 20. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron al menos los niveles II y III en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas por

Tipo de escuela	Edad	Alumnos que alcanzan al menos el nivel II		Alumnos que alcanzan al menos el nivel III	
		Lenguaje y Comunicación	Matemáticas	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
Telesecundaria	Edad típica	56.2	33.7	17.2	12.2
	Extraedad	38.9	21.1	8.1	6.1
	Diferencia	17.3	12.6	9.1	6.1

Fuente: a partir de los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe de resultados Planea 2017*, México, 2019.

Para el caso de Matemáticas, como lo muestra el cuadro anterior, el porcentaje de estudiantes que alcanzaron al menos el nivel II es mayor cuando se encuentran en la edad típica (33.7 por ciento) que cuando se encuentran en extraedad (21.1 por ciento). La tendencia se mantiene para el caso de los estudiantes que alcanzaron al menos el nivel III: 12.2 por ciento para edad típica y apenas 6.1 por ciento para extraedad.

4.3 Telesecundarias multigrado

Actualmente, en el país existen 18,800 telesecundarias⁹³. Los tres estados que concentran el mayor número son Veracruz con 2,461, Oaxaca con 1,569 y Chiapas con 1,484. En cuanto a su organización, 2,025 de ellas son de organización unitaria y 2,733 bidocentes⁹⁴.

En las escuelas de organización unitaria o bidocente, el profesor, además de hacerse cargo de todas las asignaturas de los tres grados,

⁹³ Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, Inicio del ciclo escolar 2021-2022, estimaciones, del formato 911.

⁹⁴ 13, 434 son de organización completa y las restantes 608, siendo de organización completa, no tienen alumnos en alguno de los grados.

asumen la gestión administrativa del plantel. Esta situación, como lo señalan Aguilera, Quezada y Camacho:

afecta el tiempo destinado a las actividades de enseñanza, pues el docente requiere tiempo para realizar las tareas relacionadas con la organización y la gestión de los recursos de la escuela, la atención a los padres de familia y el llenado de la documentación que solicitan las autoridades educativas, en detrimento de las actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes⁹⁵.

Esto no solo implica mayor carga académica y administrativa en las escuelas multigrado, sino la ausencia de pares que le permitan el diálogo cercano y la retroalimentación de su práctica o dudas pedagógica⁹⁶.

Debe considerarse que la organización de la escuela puede cambiar en virtud de que —conforme a las normatividades de algunos estados— una escuela pueda pasar de ser de organización completa a bidocente, o unitaria, de un ciclo a otro. Esto debido a que si no se reúne el número de estudiantes mínimo establecido para conformar un grupo se retira al personal docente encargado, lo que obliga a fusionar grupos de distinto grado escolar.

Los datos anteriores revelan la necesidad de reforzar el modelo de Telesecundaria para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Ante esta situación se requiere afianzar el proceso de capacitación de estos docentes para mejorar su práctica educativa, especialmente en escuelas unitarias o bidocentes, así como asegurar el adecuado y oportuno suministro de los distintos materiales de apoyo didáctico.

⁹⁵ Aguilera, M., Quezada, S. y Camacho, K, “Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado”, en Schmelkes, Sylvia y Águila, Guadalupe, *La Educación multigrado en México*, INEE, México, 2019. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 78-79.

V. ESTRATEGIA NACIONAL PARA PROMOVER TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y MEJORAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

En los capítulos precedentes se presentó la situación que guardan tres temas relevantes para el Sistema Educativo Nacional: logro educativo, pérdida de aprendizajes y rezago, así como abandono escolar.

Derivado de la revisión anterior, en este capítulo se presentan siete acciones que buscan contribuir a establecer las bases que conduzcan al mejoramiento de las trayectorias educativas de NNA de Educación Básica sin importar su origen o condición.

5.1. Promoción de la aplicación de una evaluación diagnóstica y formativa en todas las escuelas de Educación Básica

La relevancia y utilidad de la Evaluación Diagnóstica consiste en el hecho de que ha servido a las y los docentes para conocer la situación académica de las y los estudiantes, cuestión que resulta fundamental para definir procedimientos de atención. Esta ha demostrado ser de utilidad para detectar tanto la pérdida de conocimientos como el nivel de rezago de cada estudiante, grupo y escuela.

Por ello, a partir de esta acción se realizará una revisión de las necesidades técnicas de los materiales empleados para la evaluación a fin de desarrollar opciones de instrumentos que permitan llevar a cabo una evaluación tanto diagnóstica como formativa. Se busca que las y los docentes puedan elegir de entre varias herramientas las que les sean de utilidad de acuerdo con su contexto.

La información obtenida a través del empleo de los materiales les permitirá definir acciones, identificar avances y diseñar un plan de atención para atender las necesidades de las y los alumnos en rezago.

Esta acción estará a cargo del Banco Mundial, institución que se encargará de la revisión de materiales y de la elaboración de instrumentos para una evaluación diagnóstica y formativa.

La difusión de los materiales y su utilidad se realizará a través de las Guías de Consejo Técnico, a cargo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial.

5.2 Desarrollo de un protocolo de atención socioemocional para estudiantes de Educación Básica

Contar con un Diagnóstico y Protocolo de Atención Socioemocional responde a la necesidad de identificar las características socioemocionales de las y los estudiantes porque este aspecto mantiene estrecha vinculación con el desempeño escolar y trayectoria académica, situación que en el contexto de pandemia ha quedado de manifiesto.

El objetivo de esta acción es dotar a las y los docentes de un diagnóstico socioemocional que les permita saber la situación de sus estudiantes y de ellos mismos.

Esta acción estará a cargo de especialistas quienes desarrollarán un conjunto de dispositivos para la evaluación del bienestar emocional y habilidades socioemocionales en el contexto escolar. La acción incluye lo siguiente:

1. Diseño de una plataforma WEB para responder el instrumento
2. Reporte individual automatizado de resultados al término del levantamiento de la información para docentes y estudiantes
3. Reporte de resultados a nivel de escuela, zona escolar y entidad federativa

El ejercicio piloto de esta acción se realizará en cinco entidades. La difusión y promoción de los materiales resultantes se efectuará a través de las Guías de los Consejos Técnicos Escolares, a cargo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial.

5.3 Promoción de metodologías innovadoras— Relación tutora, Enseñanza en el nivel apropiado, Aprendizaje basado en proyectos⁹⁷ y Teach— para la recuperación de aprendizajes y atención al rezago escolar

Esta acción sobre metodologías innovadoras, de probada eficacia, tiene como objetivo dotar, a las y los docentes, de herramientas que les permitan realizar procesos de recuperación de aprendizajes y atención al rezago escolar. Para lograr dicho objetivo se han identificado cuatro metodologías:

1. Relación Tutora
Esta metodología estará a cargo de la Red de Comunidades de Aprendizaje en Relación Tutora.
2. Enseñanza en el Nivel Apropiado
Su promoción la realizará el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el proyecto Medición Independiente de Aprendizaje (MIA), con el apoyo de UNICEF. Los cursos sobre esta metodología estarán disponibles para el personal educativo en la plataforma México X.
3. Aprendizaje Basado en Proyectos
La Organización de Estados Iberoamericanos se encargará de ofrecer esta metodología a través de un curso para maestras y maestros, el cual se subirá a la plataforma México X.
4. Teach
La implementación de esta metodología, que consiste en la observación de las prácticas docentes en el aula, será realizada por Banco Mundial. Esta institución realizará la revisión, adaptación y contextualización al medio mexicano de los instrumentos, además de la capacitación necesaria.
El ejercicio piloto de esta metodología se llevará a cabo en cinco entidades.

⁹⁷ Ver anexo 1

La difusión de las cuatro metodologías estará a cargo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial a través de los Consejos Técnicos Escolares.

5.4 Construir, difundir y promover un Sistema de Alerta Temprana

Las y los docentes han manifestado la utilidad de un Sistema de Alerta Temprana como instrumento de monitoreo que les permita identificar oportunamente a los estudiantes en riesgo de abandono escolar.

Por ello, esta acción tiene como objetivo construir, difundir y promover un Sistema de Alerta Temprana, a partir de las bases de datos contenidas en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

Esta acción estará a cargo del Banco Mundial, institución que desarrollará una plataforma para estimar el riesgo de deserción y generar reportes para las escuelas de manera automática, acompañados de estrategias para apoyar a los estudiantes en riesgo medio y alto de abandono.

La aplicación del programa piloto de este sistema se llevará a cabo en tres entidades. Por otra parte, la difusión de esta herramienta se realizará a partir de las Guías para los Consejos Técnicos Escolares, a cargo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial.

5.5 Promoción de la Caja de Herramientas y del acervo de clases de Lengua Materna y Matemáticas de la Estrategia Aprende en Casa

Ante la necesidad de que las y los docentes cuenten con estrategias didácticas que les permitan atender el rezago en los aprendizajes, se plantea retomar la Caja de Herramientas —derivada de la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica. Versión 2.0— y el acervo de clases de Lengua Materna y Matemáticas de la Estrategia Aprende en Casa.

El objetivo es promover entre las y los docentes el acercamiento a estos materiales para que los revisen y usen conforme a sus necesidades y con ello se coadyuve a atender el rezago y evitar el abandono escolar. Esa promoción se llevará a cabo mediante un texto explicativo, un video y una infografía, que se incluirán en las Guías de los Consejos Técnicos Escolares, a cargo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial.

5.6 Reforzamiento de la práctica docente en telesecundarias

Las escuelas telesecundarias, y particularmente las multigrado, presentan características académicas que deben ser fortalecidas para, de esta manera, propiciar la mejora del logro educativo de los estudiantes. El objetivo de esta acción consiste en favorecer que las y los docentes tengan acceso a todos los recursos de apoyo didáctico, informático, audiovisual e impreso que requieren para desempeñar su labor.

En este sentido se habrán de desarrollar las siguientes acciones específicas:

1. Promover la mejora de las prácticas docentes a partir de la implementación de la metodología Teach
El ejercicio piloto de esta acción estará a cargo de Banco Mundial y se llevará a cabo en cinco entidades federativas.
2. Reforzamiento pedagógico de telesecundarias a través de la metodología Relación Tutora
A cargo de este proceso de capacitación enfocado en telesecundarias estará la Red de Comunidades de Aprendizaje en Relación Tutora.
3. Difusión de la plataforma telesecundaria.sep.gob.mx para que las y los docentes de este servicio educativo conozcan el acervo de recursos que en ella se ofrecen.
Para esta tarea se contará con el apoyo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial que incluirá, en las Guías de los Consejos Técnicos Escolares, un texto explicativo, un video y una infografía sobre el material disponible.

4. Programa *Encender las telesecundarias*

Esta acción está a cargo de la Coordinación General de @prende.mx, con recursos propios que no son parte de las acciones académicas de esta Estrategia, pero que las complementan.

La acción consiste en sustituir, en todos los planteles, el equipo tecnológico para recibir la señal satelital.

Con lo anterior, las telesecundarias contarán con los insumos tecnológicos necesarios al servicio de los docentes para que puedan desarrollar de mejor manera los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de los materiales que se elaboran particularmente para este servicio educativo.

5.7 Plataforma con recursos para la nivelación de aprendizajes

Con el propósito de reforzar la recuperación de aprendizajes, asegurando que sea un proceso sostenido en el tiempo y apoyado en evidencia, se diseñará y desplegará un conjunto de dispositivos que incluyen, en sus dos primeras etapas, lo siguiente:

1. 10 programas de recuperación de aprendizajes seleccionados conforme a la experiencia internacional. Cada uno contará con una ficha descriptiva en relación con las siguientes dimensiones: contexto, objetivo, estrategias pedagógicas y actividades asociadas.
2. Un Mapa Virtual Interactivo de programas para la nivelación de aprendizajes que incorpore y destaque los programas y casos identificados a través de la síntesis de evidencia internacional. Esto implica el desarrollo de una sección de *nivelación de aprendizajes* en una plataforma online disponible como bien público regional, vinculada a la plataforma nacional definida por la Subsecretaría de Educación Básica de México.
3. Seis guías prácticas y siete cápsulas audiovisuales sobre competencias transversales.
 - a. Las guías versarán sobre metacognición, aprendizaje colaborativo, tutoría entre pares, aprendizaje socioemocional, comprensión lectora y retroalimentación formativa.

- b. En cuanto a las cápsulas, se realizará una genérica sobre el programa de recuperación de aprendizajes y seis sobre cada una de las competencias transversales seleccionadas, que motiven a los docentes a leer y aplicar las guías prácticas.
4. Un espacio virtual de recursos para la nivelación de aprendizajes. Consiste en una plataforma digital vinculada a la página web de la Subsecretaría de educación Básica, que reunirá las distintas herramientas y materiales desarrollados con el objetivo de visibilizarlos y potenciar su adopción entre las y los docentes.
5. Una metodología para la implementación territorial del proyecto que incluye el diseño de una estrategia de difusión, así como cuatro guías de orientación para la implementación escolar de programas innovadores y efectivos de recuperación de aprendizajes.

Esta línea de acción prevé la formulación, pilotaje e implementación de un curso virtual de formación docente para el manejo de las distintas herramientas y recursos de la estrategia, proceso que iniciará el próximo ciclo escolar.

Todo lo anterior será desarrollado por SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa para América Latina y el Caribe. La difusión de actividades, plataformas y recursos educativos se hará en las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares, con el apoyo de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial.

CONSIDERACIONES FINALES

Las interrupciones generadas en la educación a partir de la emergencia sanitaria, derivada de la pandemia por Covid-19, han intensificado las problemáticas que ya se encontraban presentes relacionadas con el logro educativo; la pérdida de aprendizajes y el rezago, así como el abandono escolar. Ha quedado de manifiesto que las afectaciones educativas se han centrado especialmente en las poblaciones con los niveles socioeconómicos más bajos. Esto implicará serias afectaciones en el desarrollo de habilidades para la vida, no solo académicas, sino sociales y socioemocionales de las y los estudiantes que forman parte de estas poblaciones. Esto es así porque no están obteniendo los aprendizajes y logros educativos que los habiliten para seguir aprendiendo, además de mantener una trayectoria que les permita desarrollarse ampliamente en la sociedad.

Por lo anterior, la presente Estrategia tiene entre sus objetivos la recuperación de los aprendizajes perdidos y el incremento del logro educativo, además de generar un Sistema de Alerta Temprana que permita identificar de manera oportuna a los estudiantes que pueden estar en riesgo de abandono y atenderlos de forma oportuna para evitar que se desvinculen de la escuela.

En las acciones que se presentan confluyen organismos internacionales, así como las Autoridades Educativas Locales porque las actividades aquí propuestas se construyen en conjunto y bajo un mismo principio que es garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

FUENTES CONSULTADAS

- Acevedo, I., Almeyda, G., Flores, I., Hernández, C., Székely, M. y Zoido, P., *Estudiantes desvinculados: los costos reales de la pandemia*, Hablemos de política educativa América Latina y el Caribe 10, División de Educación, Sector Social, Banco Interamericano de Desarrollo, Chile, 2021, pág. 7. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-10---Estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia.pdf>
- Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I., Pérez-Alfaro, M., Székely, M, & Zoido, P., *Los Costos Educativos de la Crisis Sanitaria en América Latina y el Caribe*. Nota Técnica IDB-TN02043, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C. noviembre, 2020. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los-costos-educativos-de-la-crisis-sanitaria-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Álamo, J., *¿Por qué olvidamos lo que estudiamos?*, 2018. Recuperado de: <https://evidenciaenlaescuela.wordpress.com/2018/08/05/por-que-olvidamos-lo-que-estudiamos/>
- Aguilera, M., Quezada, S. y Camacho, K, “Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado”, en Schmelkes, Sylvia y Águila, Guadalupe, *La Educación multigrado en México*, INEE, México, 2019. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Azevedo, J., Hasan, A., Geven, K., Goldemberg, D. e Iqbal, S., *Las pérdidas de aprendizajes debidas a la COVID-19 podrían sumar hasta 10 billones de dólares*, en Banco Mundial Blogs. 2020. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/las-perdidas-de-aprendizajesdebidas-la-covid-19-podrian-sumar-hasta-10-billones-de>
- Backhoff, E., *Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos*, *Revista Digital Universitaria*, Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre, 2018, México. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a3_Evaluaci%C3%B3n-estandarizada-de-logro-educativo-contribuciones-y-retos.pdf

- Banco Interamericano de Desarrollo, *PISA 2018 en América Latina ¿cómo nos fue en lectura?*, Nota 18, diciembre, 2019. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_Am%C3%A9rica_Latina_C%C3%B3mo_nos_fue_en_lectura_es.pdf.
- Banco Mundial, *Nueva meta: Reducir al menos a la mitad la “pobreza de aprendizajes” para 2030*, octubre 17, 2019. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/10/17/new-target-cut-learning-poverty-by-at-least-half-by-2030>
- Banco Mundial, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington D. C. 2021. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- Banco Mundial, *Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política públicas*, 2020. Recuperado de: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Banco Mundial, *Debido a la pandemia de COVID-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes*, Washington, 2020. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere>
- Blanco, E., Solís, P. Robles, H. (Coordinadores), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, El Colegio de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2014. Recuperado de: <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Cambridge Assessment International Education, *Evaluación para el aprendizaje*, 2019. Recuperado de: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579619-assessment-for-learning-spanish-.pdf>

- Colectivo de Educación Comunitaria, *Glosario*. Recuperado de goo.gl/NCJr7J.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), *Consideraciones de política para la atención al abandono escolar y rezago de los aprendizajes en el contexto de la pandemia por Covid-19 y el regreso a clases en México*, CONEVAL, 2021.
- De Hoyos, R., *Mitigando el impacto del COVID-19 sobre los aprendizajes*. Nota de Política núm. 1, Xaber e ITAM, 2020. Recuperado de: [https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NPI_COVID_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NPI_COVID_FINAL%20(1).pdf)
- De Hoyos, R. y Saavedra, J., *Es hora de volver a aprender*, Banco Mundial Blogs, 2021. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/es-hora-de-volver-aprender>.
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 14/07/20, por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos Planes y Programas de Estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos*, 2020. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/19413/2/images/a14_07_20.pdf
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 16/06/21 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias relativas a la conclusión del ciclo escolar 2020-2021, en beneficio de los educandos de Preescolar, Primaria y Secundaria ante el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*, 2021. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a16_06_21.pdf
- Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los*

planes y programas de estudio de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos, 2021. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a23_08_21.pdf

Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 15/06/21 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2021-2022, aplicables en toda la República para la educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica, 2021. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5622116&fecha=24/06/2021

Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos, 2020. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020

Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, Subsecretaría de Educación Básica, *Encuesta sobre Pérdida de Aprendizajes, Abandono Escolar y Necesidades de Formación para Docentes, Resultados preliminares (corte al 6 de febrero de 2022)*, 2022. Documento de trabajo.

Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica, *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y sus relatos*, SEP, México, 2010. Recuperado de <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M., *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*, 2021. Recuperado de: <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>
- Fineburg, A. Academic achievement, citado por Barrios, M. y Frías, M., *Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato*, Revista Colombiana de Psicología, vol. 25, núm. 1, pp. 63-82, Universidad Nacional de Colombia, 2016. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v25n1/v25n1a05.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Las escuelas primero. La reapertura de las escuelas debe ser una prioridad en México*, 2021. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/historias/las-escuelas-primero>
- Hevia, F., Vergara-Lope, S. y Velázquez-Durán, A., *Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)*, CIESAS-Universidad Veracruzana, 2022. Documento de trabajo.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Planea, resultados nacionales 2018, 6° de Primaria, Lenguaje y comunicación/Matemáticas*, 2018. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de Secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México, 2019. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *¿Qué es Planea?, Planea: una nueva generación de pruebas*. Textos de divulgación, México, INEE. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Planea_1.pdf
- López-Salmorán, D., *El concepto de logro educativo en sentido amplio*, Artículo Blog Canaseb, pp. 1-6, 2011. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/168361361/Elconceptodelogroeducativoensentidoamplio>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, *Evaluación del aprovechamiento escolar*. París: UNESCO-Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, 2000.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe*, 2021. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380354>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen Ejecutivo*, Santiago de Chile, 2021. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-LLECE, *La UNESCO advierte que entre 2013 y 2019 México retrocedió en sus logros de aprendizaje en la mayoría de las áreas evaluadas en el estudio ERCE*, 2021. Recuperado de: https://en.unesco.org/sites/default/files/mexico_comunicado.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Las pérdidas de aprendizaje por el cierre de escuelas debido a la COVID-19 podrían debilitar a toda una generación*, 6 de diciembre, 2021. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/perdidas-aprendizaje-cierre-escuelas-debido-covid-19-podrian-debilitar-toda-generacion>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Nota País. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018, Resultados, México*, 2019. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Pontificia Universidad Católica de Chile, *Expertos debatieron sobre cómo evitar que las vacaciones de verano afecten aprendizajes del año escolar*, 1 de diciembre, 2015. Recuperado de: <https://www.uc.cl/noticias/expertos-debatieron-sobre-como-evitar-que-las-vacaciones-de-verano-afecten-aprendizajes-del-ano-escolar/>
- Román, M., *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto*, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2013, Madrid, España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>

Saavedra, J., *¿Cómo afrontar la pobreza de aprendizajes? Haciendo realidad la promesa de la educación para los niños de todo el mundo*, 23 de diciembre, 2019. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/como-afrontar-la-pobreza-de-aprendizajes-haciendo-realidad-la-promesa-de-la-educacion>

Saavedra, J., *Terminar con la pobreza de aprendizajes: una de las tareas más importantes de nuestros tiempos*, 11 de octubre, 2019. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/education/terminar-con-la-pobreza-de-aprendizajes-una-de-las-tareas-mas-importantes-de-nuestros>

Willingham, D., *Pregúntele al científico cognitivo: ¿recuerdan los estudiantes lo que aprenden en la escuela?*, 2015. Recuperado de: <https://es.aft.org/ae/fall2015/willingham>

Fotografía: UNICEF <https://www.unicef.org/mexico/asistencia-la-escuela>

ANEXO 1

Relación tutora

La relación tutora se trata de una metodología desarrollada originalmente por CONAFE en el contexto de escuelas multigrado y, desde ahí, ha irradiado a otro tipo de escuelas y modalidades educativas. Consiste en un proceso de aprendizaje que se basa en la relación horizontal y dialógica entre tutor y tutorado en la que el primero ayuda al segundo a lograr lo que le interesa efectivamente aprender. Acompañado por el tutor, el tutorado tiene que reflexionar sobre la forma en cómo aprende (proceso de metacognición), dar cuenta de lo aprendido (lo que afianza su dominio del tema) y compartir con otros lo que aprendió como una forma de afirmar su propio conocimiento. Tutor y tutorado pueden ser indistintamente docentes o alumnos. La relación tutora se da a partir de los temas que domina el tutor y que ofrece a otro. Las cadenas que se van formando de este modo dan lugar a verdaderas comunidades de aprendizaje.

Enseñanza en el nivel adecuado (Teaching of the Right Level)

La enseñanza en el nivel adecuado (Teaching of the Right Level) se trata de una metodología originalmente diseñada e implementada en India por la organización civil Pratham que ya se aplica también en varios países de Asia, África y América Latina. La metodología ha sido rigurosamente evaluada a través de una serie de experimentos aleatorios controlados realizados por investigadores de Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). Tiene como objetivo desarrollar habilidades fundamentales en Matemáticas y Lectura para todos los niños antes de salir de la escuela Primaria. La metodología inicia con la evaluación de los niveles de aprendizaje de las y los niños usando una herramienta simple que permite agruparlos según los niveles de aprendizaje en lugar de usar los criterios de la edad o el grado. Utiliza una variedad de actividades de enseñanza y aprendizaje atractivas, se centra en las habilidades fundamentales en lugar de únicamente en el plan de estudios, y monitorea su progreso.

Ayuda a las y los docentes a comprender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno, crea pequeños grupos de niñas y niños con necesidades similares de aprendizaje y utilizar actividades adecuadas a su nivel para ayudarlos a aprender.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que se centra en el aprendizaje colaborativo y situado. Parte del diseño y programación de tareas cuya paulatina resolución lleve a responder una pregunta o a desarrollar un proyecto específico con articulación curricular, configuración interdisciplinaria, vinculado con las necesidades de la comunidad y, sobre todo, relacionado con los intereses de las y los estudiantes. Este proceso se lleva a cabo mediante el acompañamiento y orientación del docente, pero es el estudiante quien los realiza. De esta manera, la búsqueda de respuestas lleva a generar preguntas y buscar distintas fuentes para encontrar soluciones. Esta metodología se aleja de la enseñanza unidireccional porque requiere mantener comunicación directa con el estudiante. Algunas de sus modalidades son el aprendizaje basado en retos y aprendizaje basado en investigación.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA